

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A ATUAÇÃO DO TUTOR COMO PREMISSA PARA A QUALIDADE DA
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO PODER JUDICIÁRIO**

DANIELLA GONÇALVES CABECEIRA DE AZEVEDO

**Brasília – DF
2019**

A ATUAÇÃO DO TUTOR COMO PREMISA PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO PODER JUDICIÁRIO

Daniella Gonçalves Cabeceira de Azevedo

Trabalho apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dr^a. Liliane Campos Machado.

Brasília – DF

2019

Ficha Catalográfica

BANCA EXAMINADORA

DANIELLA GONÇALVES CABECEIRA

A ATUAÇÃO DO TUTOR COMO PREMISSE PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO PODER JUDICIÁRIO

Prof^ª. Dr^ª. Liliane Campos Machado

Orientadora – Faculdade de Educação (FE/UnB)

Prof^º. Dr^º. Lucio França Teles

Membro Interno – Faculdade de Educação (FE/UnB)

Prof^º. Dr^º. Marcos de Lima Porta

Membro Externo – Faculdade de Direito (FD/PUC-SP)

Prof^º. Dr^º. José Luiz Villar Mella

Membro Suplente – Faculdade de Educação (FE/UnB)

Brasília – DF

2019

AGRADECIMENTOS

Amorosamente à Estela, por ser minha fonte de inspiração e meu motivo de persistência.

Ao Joel, pelo apoio e grandes contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus amigos e familiares, pelo carinho, incentivo e torcida para o sucesso desta jornada.

À minha amiga Marizete Oliveira, pela compreensão e colaboração para a realização deste trabalho.

Às queridas amigas companheiras desta jornada de estudos, Isamar e Lídia, pela parceria e por terem tornado os momentos da pós-graduação mais alegres e produtivos.

Aos meus amigos da EaD-Enfam, Allan, Thais, Kátia, Wanderson, pela paciência, apoio e colaboração.

Aos tutores da EaD-Enfam, por terem tornado possível a minha pesquisa e por me proporcionarem a oportunidade de estar sempre em **conexão** com o mundo da EaD.

Aos professores doutores do programa de pós-graduação em educação da UnB.

Sinceramente, aos professores da banca examinadora, Prof^o. Dr. Lucio Teles e Prof^o. Dr^o. Marcos Porta, pelas contribuições.

Finalmente, meus especiais agradecimentos à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Liliane Campos Machado, pela liberdade concedida a mim para a escrita deste trabalho, pelas correções durante o percurso e por sua disponibilidade e apoio.

RESUMO

Trata-se de pesquisa vinculada ao curso de Mestrado Acadêmico em Educação do PPGE-FE, na Universidade de Brasília. Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação. Por meio do trabalho **“Atuação do tutor como premissa para a qualidade da educação a distância no Poder Judiciário”**, de cunho qualitativo, propõe-se, a partir de um estudo bibliográfico, documental e analítico da atuação de um grupo de tutores elementos capazes de auxiliar o tutor a se tornar um profissional melhor capacitado para a atividade de tutoria. Fundamentando-se, principalmente, em Palloff e Pratt (2002, 2004, 2013, 2015), que afirmam ser possível a formação de um tutor excelente, busca-se responder às seguintes perguntas: quais características e competências são necessárias à atuação do formador-tutor na Enfam? Existe relação entre a atuação do tutor e o nível de envolvimento e de participação dos alunos-juízes em cursos a distância? Quais são os componentes curriculares essenciais a um programa de formação de tutores adequado às características do público-alvo da Enfam? O objetivo geral deste trabalho foi investigar, junto aos tutores da EaD-Enfam, o que é ser tutor na educação a distância da Enfam, que adota um modelo de cursos baseado na interação e na colaboração, e como a atuação desse profissional pode ser melhor desenvolvida neste modelo. Para essa investigação, foi elaborado um questionário com questões abertas respondido por um grupo de 36 tutores que atuam na Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados. A análise apontou para competências, atribuições e características que precisam ser melhor desenvolvidas pelos tutores e melhor definidas por parte da Escola. Apresentou-se, também, alguns desafios a serem vencidos por quem trabalha com a EaD para a magistratura. Com base nos apontamentos feitos sobre as competências do tutor, foram propostos elementos curriculares para a formação e desenvolvimento desse profissional que atua como docente em cursos *on-line*, pois acredita-se que com a formação será possível executar a tutoria de forma a alcançar maiores níveis de qualidade na EaD.

Palavras-chave: Educação a Distância. Magistratura. Tutor. Formação.

ABSTRACT

It's a research linked to the Academic Master's Degree in Education from PPGE-FE, at the University of Brasília. Research Line: Teaching Profession, Curriculum and Assessment. Through the work "**Tutor's performance as a premise of the quality of distance education in the Judiciary**", in a qualitative manner, and based on a bibliographical, documental and analytical study of the performance of a group of tutors, elements capable of assist the tutor are proposed in order to aid this tutor to become a better-qualified professional for the mentoring activity. Based mainly on Palloff and Pratt (2002, 2004, 2013, 2015), who affirm it is possible to prepare an excellent tutor, the following questions must be answered: which are the characteristics and competences necessary for the training-tutor at Enfam? Is there a relationship between the tutor's role and the involvement and participation level of the student-judges in distance courses? Which are the key curriculum components of a tutoring program that are appropriate to the characteristics of Enfam's target audience? The general purpose of this work was to investigate, along with EAD-Enfam tutors, what is a tutor in Enfam's distance education, which adopts a course model based on interaction and collaboration, and how this professional can develop his/her work in a better way using this model. For this investigation, was elaborated a questionnaire with open questions that was answered by a group of 36 tutors who work in the National School of Training and Improvement of Magistrates. The analysis pointed to competencies, attributions and characteristics that need to be better developed by tutors and better defined by the School. In addition were presented some challenges to be overcome by those who work with the EaD for the magistracy. Based on the notes about the tutor's competences, curricular elements were proposed for the training and development of this professional who works as a teacher in online courses, in order to allow tutoring process reach higher levels of quality in the Distance Education.

Keywords: Distance Education. Magistracy. Tutor. Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Histórico da criação da Enfam.....	23
Figura 2 – Intersecção competências e características do tutor.....	67
Figura 3 – Desafios na atuação como tutor	70
Figura 4 – Percentual de participação por segmento de justiça.....	85
Figura 5 – Possibilidades na atuação como tutor.....	119
Figura 6 – Formação de tutores – caminhos e possibilidades	122
Figura 7 – Conteúdos para a formação de tutores	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos catalogados para a pesquisa	30
Quadro 2 – Matriz de competências da ABED	60
Quadro 3 – Índice de evasão na Enfam.....	81
Quadro 4 – Categorias e critérios de avaliação da atuação dos tutores	95
Quadro 5 – Fóruns tutor 30	101
Quadro 6 – Componentes curriculares para a formação de tutores	131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de tutoria	26
Gráfico 2 – Papel do tutor	48
Gráfico 3 – Competências requeridas – respostas por área de conhecimento.....	62
Gráfico 4 – Competências requeridas – respostas por processos de trabalho	62
Gráfico 5 – Relação tutor-aluno	74
Gráfico 6 – Percentual de magistrados que completou pós-graduação, de acordo com tipo de pós-graduação	86
Gráfico 7 – Percentual de magistrados que exerce atividade docente, por sexo e segmento de justiça	86
Gráfico 8 – Percentual de magistrados que exerce atividade docente, por sexo e tipo de instituição –	87
Gráfico 9 – Participação nos fóruns – tutor 30.....	101
Gráfico 10 – Participação nos fóruns – tutora 22	106
Gráfico 11 – Participação nos fóruns – tutora 10	112
Gráfico 12 – Participação nos fóruns – tutor 31	116

LISTA DE SIGLAS

- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
- Ajufe – Associação dos Juízes Federais do Brasil
- AMB – Associação dos Magistrados Brasileiros
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior
- CEJ – Conselho da Justiça Federal
- CNJ – Conselho Nacional de Justiça
- COL – *Commonwealth of Learning*
- EaD – Educação a Distância
- Enfam – Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados
- ENM – Escola Nacional da Magistratura
- ERIC – *Education Resources Information Center*
- LMS – *Learning Management System*
- MEC – Ministério da Educação
- MPDFT – Ministério Público do Distrito Federal e Territórios
- PAE – Plano de Ação Educacional
- PUC – Pontifícia Universidade Católica
- SCIELO – *Scientific Electronic Library On-line*
- STJ – Superior Tribunal de Justiça
- TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
- TPACK – *Technological Pedagogical Content Knowledge*
- TSE – Tribunal Superior Eleitoral
- UAB – Universidade Aberta do Brasil
- UECE – Universidade Estadual do Ceará

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UNB – Universidade de Brasília

UNIGRANRIO – Universidade do Grande Rio

Unisul – Universidade do Sul de Santa Catarina

UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Por que a Educação a Distância?	14
A Enfam	17
A Escola e seus Normativos	18
Caminhos da Pesquisa	23
Estado do Conhecimento	28
CAPÍTULO I – CARACTERÍSTICAS E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS À ATUAÇÃO DO TUTOR	38
A Evolução da EaD na Enfam	38
As Características do Papel do Tutor	44
As Competências do Tutor	53
CAPÍTULO II – DESAFIOS DA ATUAÇÃO DO TUTOR	69
Relação Tutor-Aluno	69
Atuação do Aluno da EaD-Enfam	85
Atuação do Tutor – Enfam	91
Possibilidades na atuação como tutor	117
CAPÍTULO III – PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE TUTORES: COMPONENTES CURRICULARES ESPECÍFICOS	121
Caminhos e Possibilidades para a Elaboração do Currículo	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	145

INTRODUÇÃO

Por que a Educação a Distância?

Início esta dissertação com um breve relato de minha trajetória acadêmica (que começou pela área da gestão e do planejamento estratégico) e profissional, para tentar explicar por que uma especialista da área da gestão resolveu trabalhar com a educação, mais especificamente a Educação a Distância – EaD.

Fiz minha graduação em Administração com foco no comércio exterior, no período compreendido entre os anos de 1999-2003. Após a conclusão do nível superior, em 2007, ingressei em um curso *on-line* de especialização em Gestão Pública e Responsabilidade Fiscal pela Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul Virtual. Esse foi meu primeiro contato com a EaD.

As experiências vivenciadas no ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela Unisul despertaram em mim um encantamento pela possibilidade de estudar sem ter que me deslocar para o *campus* da universidade e também um grande interesse e curiosidade em descobrir como funcionavam as metodologias e as ferramentas usadas no curso, e que permitiram, além do acesso a materiais didáticos e informações, o contato com colegas e professores localizados em regiões distintas.

Mais tarde, em 2009, iniciei outra especialização a distância na área de Gestão Estratégica com ênfase no *Balanced Scorecard*¹ pela Universidade Católica de Brasília, outra experiência muito enriquecedora.

Ao me tornar aluna desses dois cursos a distância, vivenciei, na prática, os bons resultados, em termos de aprendizado, possíveis de serem alcançados por meio da EaD, e me transformei em uma admiradora do aprender e do ensinar a distância e, principalmente, das diversas tecnologias empregadas para facilitar esse processo.

Então, motivada por meu entusiasmo, comecei a trabalhar com algumas ferramentas tecnológicas empregadas em cursos *on-line*, mais especificamente, com o *Learning Management System* – LMS – Moodle², ainda em 2009. Nesse mesmo ano, passei a utilizar também alguns *softwares* que auxiliam na criação de conteúdos para

¹ https://pt.wikipedia.org/wiki/Balanced_scorecard

² https://docs.moodle.org/37/en/About_Moodle

curso a distância, entre eles o *powerpoint*, o *camtasia*³ (ferramenta de captura e gravação de tela), o *picasa* para edição de imagens (hoje, seu uso foi descontinuado pelo Google) e o *audacity*⁴ editor de arquivos de áudio.

Nesta época, eu era servidora do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios – MPDFT, lotada na Divisão de Recursos Humanos, sessão de capacitação de servidores, porém não tive a oportunidade de, nesse órgão, implementar ações de capacitação à distância, pois, à época, não existia um direcionamento do MPDFT para realização de cursos em EaD. Ainda assim, seguia com meus trabalhos autônomos de pesquisa e desenvolvimento sobre a modalidade.

Em 2010, por ter sido aprovada no concurso do Superior Tribunal de Justiça – STJ, pedi exoneração do MPDFT e assumi o cargo de analista judiciário – área administrativa no Tribunal. Com a ida para o STJ, iniciou-se minha atividade de tutoria, tanto no Conselho Nacional de Justiça – CNJ, quanto no Tribunal. Após 3 anos no STJ, fui selecionada para trabalhar na Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam – órgão da Administração Pública Federal vinculado ao Tribunal.

Assim, meu interesse pelas questões relacionadas à educação e, principalmente, à gestão da EaD, intensificou-se, verdadeiramente, a partir de 2013, quando comecei a trabalhar no gerenciamento dos cursos a distância da Escola Nacional.

Desde então, tenho procurado aprofundar meus conhecimentos nessa área, participando de seminários, congressos e cursos de extensão, lendo materiais diversificados ligados ao tema: de livros a trabalhos publicados na *web*, artigos acadêmicos e *sites* especializados, testando variadas ferramentas tecnológicas empregadas como meio de facilitação da aprendizagem.

Estando há mais de cinco anos ligada à EaD da Enfam, acompanhei um número significativo de turmas de cursos *on-line* voltadas à formação de magistrados de todo país e, por isso, vivenciei múltiplas experiências.

Pude verificar, por exemplo, que a interação e a colaboração entre os participantes de um curso a distância integrado por juízes fazem toda a diferença no que se refere à construção e ao desenvolvimento do conhecimento a ser aplicado na prática jurisdicional. Ao longo de todas essas turmas, tive acesso à opinião de alunos e de tutores que

³ https://pt.wikipedia.org/wiki/Camtasia_Studio

⁴ <https://www.audacityteam.org/>

declararam que o contato com os colegas, proporcionado pela interface do ambiente virtual de aprendizagem e pelos recursos tecnológicos, é o diferencial durante a realização dos cursos.

Percebi que a tecnologia é uma grande aliada da EaD e que facilita o acesso à informação e aos programas de formação oferecidos pela Escola Nacional, porém, com a troca de experiências e a colaboração entre participantes de um curso, o processo de ensino-aprendizagem se torna muito mais rico e efetivo.

E também constatei que essa interação e colaboração *on-line* acontecem de forma muito mais significativa, nos cursos para magistrados, quando há a presença e a atuação do professor, que no contexto da EaD-Enfam é chamado de formador-tutor ou, simplesmente, tutor.

A dinâmica de desenvolvimento de cursos a distância, com todas as suas particularidades, e os *feedbacks* recebidos despertaram em mim maior ânimo na busca pelo conhecimento na área da educação, bem como por novas estratégias, metodologias e ferramentas capazes de ajudar a promover a interação e a colaboração em cursos a distância, o que passa, necessariamente, pela formação do tutor e pelo apoio, valorização e suporte às diversas tarefas a serem por ele desempenhadas enquanto formador da EaD.

Após adquirir alguma experiência prática nesse segmento e impulsionada pelo interesse em me aprofundar nos conhecimentos relacionados à área da educação a distância, mais especificamente à tutoria, cheguei ao mestrado onde, desde o início, direcionei meus estudos aos temas ligados à EaD mais interativa, pois acredito ser essa a maneira pela qual a aprendizagem, nessa modalidade, ocorre de forma mais efetiva e transformadora, tanto para os juízes-alunos, que são público-alvo das ações formativas a distância, quanto para os juízes-tutores, que têm como função conduzir os cursos realizados pela Enfam.

Após essa exposição inicial, passarei agora a contextualizar o ambiente no qual são desenvolvidas, atualmente, as ações de formação, incluídos os cursos a distância, promovidas para magistrados e para equipes pedagógicas responsáveis pelo planejamento de cursos para magistrados estaduais e federais brasileiros.

A Enfam

A Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira – Enfam, é órgão do Poder Judiciário, com atuação em todo o território nacional, e possui natureza de Escola de Governo. Sua criação foi prevista por meio da Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004, que promoveu mudanças na estrutura do Poder Judiciário. Com essas mudanças, o legislador definiu que a Escola tem como principal função a regulamentação dos cursos oficiais para o ingresso e para a promoção na carreira da magistratura brasileira.

Seu idealizador era magistrado e também professor. O ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira, do Superior Tribunal de Justiça (STJ), esteve envolvido com a formação de magistrados desde o início de sua carreira na magistratura mineira nos anos de 1970. De acordo com informações extraídas do *site* da Enfam:

Ciente das dificuldades por ele próprio enfrentadas no início da carreira de juiz, Sálvio, ao receber uma bolsa da Universidade de Lisboa, em 1972, buscou também conhecer as escolas de formação de magistrados em Portugal, Espanha e França. Retornou ao Brasil convencido de que o aprimoramento da formação profissional dos magistrados era imprescindível.

O Ministro também esteve ligado ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE) onde realizou estudos que ajudaram a criar a escola judiciária eleitoral. Ainda de acordo com as informações constantes da página da Enfam na internet,

o Ministro esteve à frente da Escola Nacional da Magistratura (ENM), vinculada à Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), por quase dez anos. Essa experiência foi decisiva para que Sálvio de Figueiredo Teixeira se tornasse um dos maiores defensores da criação da instituição que viria a ser a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados.

Assim, a partir do pioneirismo de seu idealizador, e após a previsão legal de sua criação em 2004, a Enfam foi formalmente instituída pelo STJ, órgão do Poder Judiciário ao qual está vinculada, por meio da Resolução nº 3 de 30 de novembro de 2006.

De acordo com seu regimento interno, que foi aprovado pelo Tribunal Pleno do STJ em 8 de agosto de 2013, compõem a estrutura orgânica da Enfam o Conselho Superior e a Direção-Geral.

Integram o Conselho Superior da Escola: o diretor-geral; o vice-diretor; o diretor do Centro de Estudos Judiciários do Conselho da Justiça Federal (CEJ/CJF); dois

ministros do Superior Tribunal de Justiça; e quatro magistrados, representando a Justiça Estadual e a Federal equitativamente, sendo dois eleitos pelo Pleno do Tribunal, um pela Associação dos Juizes Federais do Brasil (Ajufe) e um pela Associação dos Magistrados do Brasil (AMB).

O diretor-geral e o vice-diretor, ambos ministros do STJ, são eleitos por seus pares para mandato de dois anos, exercendo suas atividades na Enfam sem prejuízo das atividades judicantes.

Sua principal função é a de regulamentação dos cursos realizados pelas escolas judiciais e de magistratura (a grande maioria delas criadas muito antes de 2004). Essas escolas, em virtude da falta de direcionamento e de uma visão orientada à formação profissional, passaram longos anos atuando sem o foco de desenvolvimento do juiz para *práxis* jurisdicional, pois, como salienta Nalini (2007), essas escolas:

Priorizaram a formação continuada e se especializaram em cursos eminentemente jurídicos, quase sempre com vistas a propiciar aos magistrados o manejo de novas leis, no fetichismo típico de que nova formulação normativa resolveria problemas de toda ordem (p. 93).

Diante deste quadro ainda atual, a previsão constitucional da Escola Nacional veio no sentido de, além de outros objetivos, dar uniformidade às ações de formação da magistratura. Assim, a Enfam vem aprimorando sua atuação, por meio da evolução de suas práticas de gestão, de seus normativos e também da realização de formação e acompanhamento pedagógicos juntamente aos formadores e ao corpo técnico dessas escolas.

E todas essas ações evolutivas são voltadas ao alcance de maior qualidade e efetividade dos cursos ofertados aos magistrados, já que, ainda segundo Nalini (2007, p. 98), “as velhas concepções que restringem a formação do juiz ao domínio do universo do direito estão completamente superadas”. Por isso, resistir à atuação regulamentadora da Enfam não geraria nenhuma vantagem, uma vez que a Escola busca a profissionalização da atuação do magistrado, visando à melhoria da prestação jurisdicional.

A Escola e seus Normativos

A regulamentação dos cursos realizados pelas escolas judiciais, que integram a estrutura organizacional dos tribunais estaduais e federais (além das reconhecidas por lei estadual como escolas oficiais), e pelas escolas da magistratura, que são as mantidas pelas associações de magistrados, foi formalmente disposta nas Resoluções nº 1 e 2, editadas

em 2007, ambas da própria Escola Nacional. A complexidade do tema, devido à diversidade e à dimensão do quantitativo de escolas com realidades, necessidades e posicionamentos diferentes, não permitiu que normas regulamentadoras fossem estabelecidas de imediato, sendo realizadas, portanto, somente após 3 anos de sua criação.

Esses primeiros atos normativos tornaram obrigatório, conseqüentemente, o credenciamento, junto à Enfam, dos cursos de formação para o ingresso na magistratura e de aperfeiçoamento para fins de vitaliciamento e de promoção dos magistrados.

Assim, as escolas passaram a submeter à apreciação da Enfam o conteúdo programático dos cursos de formação para o ingresso na magistratura e para o aperfeiçoamento na carreira, suas cargas horárias, os nomes dos professores e suas respectivas qualificações para que o quantitativo de horas dessas ações pudesse ser considerado válido para fins de vitaliciamento e promoção na carreira dos magistrados participantes.

Nessas duas resoluções, que hoje estão revogadas, a Enfam considerava ser possível a realização, por meio da EaD, dos cursos para o ingresso na carreira e também para o aperfeiçoamento de magistrados, deixando claro que considerava a educação a distância uma modalidade capaz de atender aos objetivos das ações educacionais da formação de juízes.

Essa previsão, feita no início das atividades da Enfam, já estava de acordo com orientação dada anos mais tarde pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), “instituição pública que visa aperfeiçoar o trabalho do sistema judiciário brasileiro, principalmente no que diz respeito ao controle e à transparência administrativa e processual” (Brasil, 2018), que também foi criado pela Emenda Constitucional nº 45 de 2004.

De acordo com a orientação contida na Resolução 159, que dispõe sobre as diretrizes administrativas e financeiras para a formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário, publicada em 2012, ficou estabelecido que “sempre que possível e observada a especificidade da ação formativa, deverá ser priorizado o uso da educação a distância como forma de melhor aplicação de recursos públicos”.

Dando sequência à cronologia da criação das normas da Escola, de 2007 até 2016, outros atos normativos foram publicados e acabaram por revogar as duas resoluções iniciais, chegando, então, à publicação da Resolução nº 2 de 2016, atualmente vigente, que dispõe sobre os programas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados e

regulamenta os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento de magistrados e de formadores.

Nesse normativo, a Escola Nacional disciplinou que “a formação e o aperfeiçoamento dos magistrados devem ocorrer por meio dos seguintes programas: I – Formação Inicial; II – Formação Continuada; III – Formação de Formadores” (Brasil, 2016).

Ainda nessa Resolução, ficou estabelecido que o programa de formação inicial, que compreende os cursos para o ingresso na carreira, isto é, os que constituem uma etapa final facultativa do concurso público, e os cursos de formação inicial, cuja realização se dá logo após a entrada em exercício do magistério, seriam executados **apenas de forma presencial**. Ou seja, um retrocesso que vai contra, até mesmo, às normas atuais estabelecidas pelo Ministério da Educação – MEC – para a EaD, e ainda colocam em dúvida a eficácia da educação a distância para a formação inicial.

Essa determinação da exclusividade da modalidade presencial para o programa foi justificada levando-se em conta suas especificidades, fator destacado pela Resolução nº 159, citada anteriormente, e também o contexto de início de carreira e de ambientação para os magistrados que ingressam no Poder Judiciário.

Assim, julgou-se que a presença física em sala de aula e o contato presencial entre os magistrados ingressantes na carreira seriam indispensáveis para o alcance dos objetivos da formação inicial e, temia-se, à época, que a falta de experiência de muitas escolas no gerenciamento de cursos na modalidade colocaria em risco o resultado desejado para a formação.

Todavia, não se pode deixar que a ineficiência de alguns influencie a tomada de uma decisão a ser imposta, como de fato foi, a todas as escolas, algumas com competências desenvolvidas para a realização da EaD, capazes, portando, de conduzir o processo de execução de cursos a distância de maneira adequada, coerente com os princípios da formação inicial.

Essa é uma questão a ser melhor trabalhada pela Escola Nacional, uma vez que o contexto do planejamento e da execução da formação de magistrados, a partir de suas próprias normas, vem sendo alterado para garantir a melhoria dos cursos. O que poderia (ou deveria?) ser feito para a mudança desse aspecto é permitir, por meio de regulamentação, que a formação inicial passasse a fazer parte também da modalidade a

distância, a exemplo do que foi feito pelo MEC por meio da atual Portaria nº 1.428, de dezembro de 2018, que dispõe sobre a oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial (Brasil, 2018).

Esta portaria manteve a possibilidade de ser ofertado a distância pelo menos 20% da carga horária total das disciplinas de cursos de graduação presenciais. A novidade trazida por este recente normativo foi a possibilidade de ampliação deste percentual para até 40%, desde de que as instituições de ensino superior atendam a alguns requisitos.

Pois bem, esse poderia ser um modelo a ser seguido pela Enfam, senão no sentido de realizar a formação inicial de magistrados totalmente a distância, mas, pelo menos, de possibilitar a execução de parte da carga horária nessa modalidade, o que manteria a obrigatoriedade da presença física em sala de aula e o contato presencial entre os magistrados ingressantes inalterada durante a maioria da carga horária dos cursos dessa categoria de formação. Nesse sentido, Moran (2013) destaca que com as tecnologias disponíveis, atualmente,

podemos organizar uma parte importante do currículo no ambiente digital e combiná-lo com as atividades em sala de aula de forma que o projeto pedagógico de cada curso integre o presencial e o digital como componentes curriculares indissociáveis (p. 59).

Mas, enquanto não há avanços nesta questão específica, é possível trabalhar, na modalidade a distância, com os cursos do programa de formação continuada, ou seja, os realizados para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de competências profissionais da carreira da magistratura, bem como com os do programa de formação de formadores, que visam o desenvolvimento de competências relativas ao exercício da docência de magistrados, uma vez que eles podem ser realizados tanto presencialmente quanto a distância, não havendo determinação que vincule esses dois programas a uma ou outra modalidade de forma exclusiva.

Pensando na execução das ações a distância destes dois programas, encontra-se o desafio de realização de uma EaD judicial de qualidade voltada ao atendimento das necessidades de formação dos magistrados ao longo de sua carreira jurídica e também de formador de outros magistrados. Assim, a EaD segue, no contexto da Enfam, desde de 2007, como propulsora da evolução qualitativa para a formação profissional da magistratura brasileira.

Depois da trajetória de quase uma década, a Escola elaborou e publicou, em 7 de abril de 2015, a Resolução nº 11, que aprovou suas diretrizes pedagógicas e curriculares considerando, entre outros fatores, seu objetivo estratégico de se tornar centro de excelência em formação e desenvolvimento da magistratura por meio de ações educacionais pautadas pela visão integral do magistrado e, também, da produção e difusão de conhecimentos. Esse normativo foi revogado pela Resolução 7 de 2017, que hoje “dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados” (Brasil 2017).

As diretrizes pedagógicas, de acordo com o previsto em seu texto, “objetivam orientar a elaboração, implementação e avaliação das soluções educacionais a serem desenvolvidas pela própria Enfam, Escolas de Magistratura e Escolas Judiciais, tendo em vista a capacitação de magistrados” (Brasil, 2017).

O documento, ainda conforme o texto, “foi elaborado com fundamento nos atos normativos da Enfam, nas concepções teóricas difundidas na literatura educacional, em observações de magistrados, servidores do Poder Judiciário e pelas diversas Escolas participantes de seminários e encontros destinados a esse fim”.

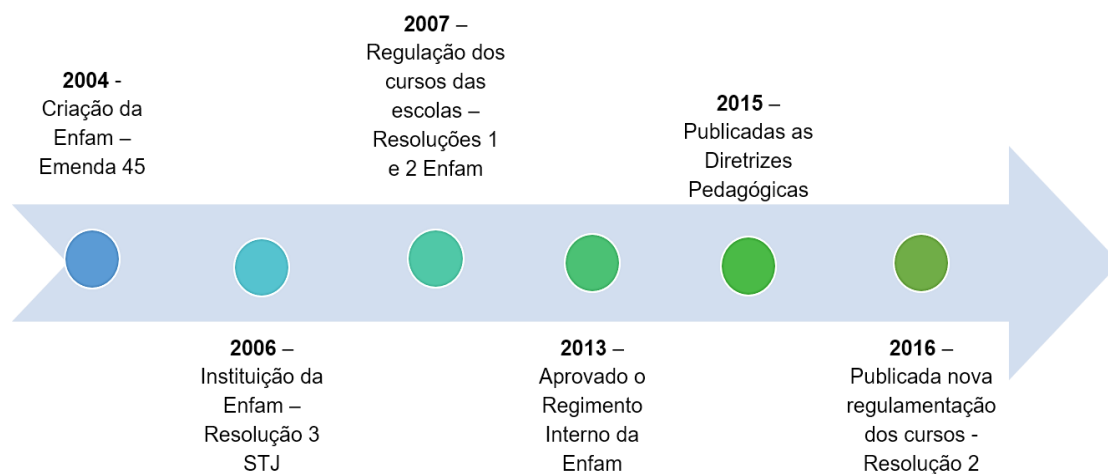
Considerando, especificamente, o texto das Diretrizes, e fazendo referência, exclusivamente, ao programa de formação de formadores, o que se pretende com esta formação é capacitar magistrados para atuarem como docentes em ações educacionais realizadas pela Escola Nacional e pelas demais escolas judiciais e da magistratura, considerando a aplicação teórico-prática no desenvolvimento da ação formativa.

Ainda que exista o programa de formação de formadores, ele está estruturado com conteúdos e metodologias que privilegiam a atuação do formador em ações presenciais e que, mesmo diante das várias inovações em termos de tecnologias e de metodologias que vêm fazendo parte do contexto educacional, seja ele formal, seja informal, não prevê em seu currículo o uso de recursos tecnológicos enquanto ferramentas de auxílio à mediação pedagógica do formador.

Mesmo existindo, na Enfam, alguns cursos que abordem a formação para a atuação na educação a distância, eles são insuficientes para atender as necessidades de formação contínua específicas do tutor. O programa ainda carece de uma estruturação mais focada na EaD e no uso das tecnologias que, com o planejamento e com a mediação efetiva do tutor, têm o potencial de facilitar a construção do conhecimento.

A título de fornecer melhor visualização do histórico e para organização das informações trazidas ao texto na contextualização da criação da Escola Nacional, foi elaborada a figura abaixo:

Figura 1: Histórico da criação da Enfam



Fonte: a autora

Caminhos da Pesquisa

Para que seja possível trazer elementos capazes de contribuir para uma melhor atuação do tutor Enfam, esta dissertação tem como objeto de estudo a atuação do tutor como premissa para a qualidade da educação a distância no Poder Judiciário, e procura responder a seguinte questão principal: O que é ser formador na educação a distância realizada para magistrados e quais os parâmetros qualitativos de sua atuação?

Outras questões que surgem desta primeira problemática e que se tenta responder são:

- a) Quais as características e as competências que são necessárias à atuação do tutor na Enfam?
- b) Existe relação entre a atuação do tutor e o nível de envolvimento e de participação dos alunos-juizes em cursos a distância realizados pela Enfam?
- c) Quais são os componentes curriculares essenciais a um programa de formação de tutores adequado às características do público-alvo da Enfam?

Assim, este trabalho possui o objetivo geral de investigar, junto aos tutores da EaD Enfam, o que é ser formador na educação a distância considerando os parâmetros qualitativos de sua atuação na Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, e busca atender, ainda, os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as características e as competências necessárias para a atuação do tutor em cursos para a Magistratura;
- b) Analisar como se dá a relação entre a atuação do tutor e o nível de envolvimento e de participação dos alunos-juizes em cursos a distância realizados pela Enfam;
- c) Pesquisar quais os componentes curriculares para um programa de formação de formadores tutores adequado às características do público-alvo da Escola Nacional.

Essa pesquisa foi realizada por meio do estudo bibliográfico e documental, da análise da atuação dos tutores no ambiente virtual de aprendizagem e da análise das respostas ao questionário enviado aos integrantes do quadro de tutores da Escola.

O tipo de pesquisa realizada neste trabalho foi de cunho qualitativo, pois, de acordo com Bardin (2016), a análise qualitativa

(...) é válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. Pode funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, por não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis (p. 145).

Desse modo, a fundamentação é inerente à análise dos normativos da Escola Nacional, das diretrizes pedagógicas que a norteiam na execução de suas ações educativas, à atuação, no ambiente virtual de aprendizagem da Escola, de um grupo de tutores selecionados dentre os que responderam o questionário de pesquisa, e à bibliografia e às teorias referentes à educação a distância, com foco na tutoria, para que fosse possível responder à questão proposta inicialmente.

Teve embasamento também na análise dos dados obtidos por meio do envio de um questionário aplicado via formulário eletrônico. Esse instrumento foi elaborado usando a ferramenta “google formulários”, composto por questões abertas que visaram identificar o perfil dos tutores, bem como sua opinião em relação à atividade de tutoria e suas expectativas no que se refere a um programa de formação para o desempenho dessa mesma atividade.

Portanto, para se compreender de que maneira se dá a atuação do tutor e como ela pode ser melhor desenvolvida na Enfam, foram coletados dados por meio de pesquisa junto aos tutores da Escola Nacional para tentar identificar a visão que esses tutores possuem a respeito da atividade e do papel que desempenham nos cursos destinados à formação de magistrados.

A escolha do questionário eletrônico se deu devido à possibilidade de alcançar todos os tutores, que vivem em diversos Estados do país e, portanto, possuem características e culturas diferentes, com experiências na tutoria vivenciadas e encaradas de formas distintas. A análise via questionário proporcionou uma visão do perfil dos tutores que atuaram nos cursos realizados no período 2013-2018, bem como de suas necessidades de formação.

Desse modo, o questionário foi enviado a 63 tutores, sendo que, dentre estes, 36 responderam as questões. Do total de respondentes, tem-se 18 homens e 18 mulheres.

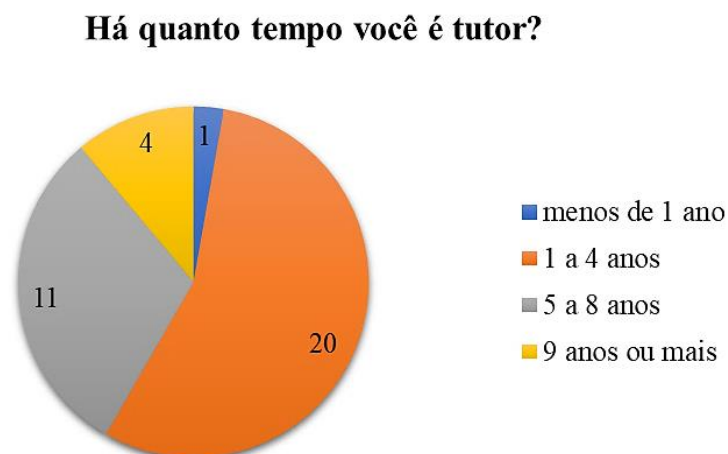
Quanto à formação e à atuação profissional, 30 são magistrados, graduados, portanto, em Direito, 5 são pedagogos, atuando na formação de formadores e 1 é servidor do Poder Executivo Federal, também formado em Direito.

Cabe aqui destacar que todos os tutores são especialistas, dominando o conhecimento técnico e prático na área de conhecimento dos cursos nos quais atuam, sendo esse um pré-requisito para que possam exercer a tutoria na Escola Nacional. E, sendo um pré-requisito, a competência técnica ligada à matéria de ensino abordada nos cursos de formação continuada não é, obviamente, foco do programa de formação de tutores.

Com relação à experiência como docente, destes 36 tutores, apenas 3 não são professores da educação presencial. Os outros 33, portanto, exercem a docência em sala de aula presencial.

Quanto ao tempo de exercício da atividade de tutoria, a maioria dos respondentes (20 ao todo) declararam que são tutores com tempo de atuação entre um e quatro anos.

O tempo de tutoria ficou representado na forma do gráfico a seguir:

Gráfico 1: Tempo de tutoria

Fonte: a autora

Essa caracterização do público auxilia na fundamentação da pesquisa, que está ligada às teorias das áreas de educação, EaD e formação de tutores e, ainda, à atuação e à opinião dos tutores da Enfam quanto ao papel do tutor, suas atividades, experiências e necessidades de formação. Em vista disso, o estudo foi organizado em três capítulos, além da introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo, intitulado características e competências necessárias à atuação do tutor, aborda conceitos como competências profissionais a serem desenvolvidas para atuar na tutoria de cursos a distância e saberes e competências para formar magistrados. As análises desenvolvidas nesse capítulo se fundamentam em autores como Paloff e Pratt (2013), Moore e Kearsley (2007), Moran (2013), Behar (2013), na matriz de competências da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED e nas Diretrizes Pedagógicas da Enfam (2017). Logo, o capítulo apresenta questões de pesquisadores da área da educação a distância e também da visão pedagógica descrita nas diretrizes da Enfam.

O segundo capítulo tem o nome de Desafios da atuação do tutor, e trata dos temas relação tutor-aluno, papel do tutor, papel do aluno, e sobre os desafios e as possibilidades no desempenho da atividade de tutoria. Esse capítulo ancora-se nas ideias de Paloff e Pratt (2002; 2004; 2015), Mattar (2012), Montes (2016), dentre outros teóricos, que têm como foco de pesquisa a área da educação e EaD.

O último capítulo aborda a formação de tutores e apresenta os possíveis componentes curriculares específicos para a formação e aperfeiçoamento de Magistrados

e o amparo teórico para essa construção curricular. O trabalho é concluído com as considerações finais.

A análise dos dados do questionário está pulverizada por todos os 3 capítulos, com a inserção dos dados correspondentes em cada uma das partes do texto, incluindo uma pequena parcela das informações coletadas aqui nesta introdução.

Procurou-se, assim, vislumbrar de que maneira a formação de tutores deveria ser realizada na Enfam, para que seu programa de formação de formadores possa ser aprimorado, e quais conteúdos ela deve abordar para atender às necessidades de formação do tutor de cursos voltados para a magistratura.

Assim, por meio desta pesquisa, o que se busca, conjuntamente aos demais objetivos já expostos, é auxiliar o tutor-Enfam a se tornar um tutor com maior nível de profissionalização, a partir do momento em que se evidenciarem as características e as necessidades para a sua formação como docente *on-line*, uma vez que atua em uma Escola instituída pela Reforma do Judiciário de 2004 para formar e aperfeiçoar “magistrados que sejam capazes de concretizar a vontade do constituinte, rumo à edificação de uma pátria justa, fraterna e solidária” (Nalini, 2007, p. 91) .

Com isso, mesmo os tutores do programa de formação de formadores, que são profissionais da área da educação e, portanto, possuem a qualificação e a experiência necessárias à atividade de formador, podem ser também beneficiados com a pesquisa, pois a educação a distância voltada especificamente para a magistratura, devido ao público e a suas peculiaridades, necessita de uma metodologia de ensino diferenciada daquela que ocorre na educação presencial tradicional, exigindo novos saberes e de inovação para a execução da mediação pedagógica a ser realizada em um contexto jurídico-organizacional em que o objetivo é a formação dos que irão formar os integrantes de um dos Poderes do Estado.

O que se pretende com este estudo é contribuir para a mudança e para o melhor desempenho dos que exercem a atividade específica de tutoria nas ações de formação *on-line* da Enfam, ajudando-os a desenvolverem a percepção da importância deste papel para o modelo de cursos realizados pela Escola Nacional para capacitar a magistratura federal e estadual.

Além disso, intenciona-se fortalecer a área de educação a distância da Escola, ao serem identificados os elementos capazes de conduzi-la à melhoria da execução dos seus processos formativos realizados *on-line*.

Estado do Conhecimento

Neste trabalho, como mencionado, busca-se apresentar reflexões tendo como eixo de análise a formação de tutores para atuação em cursos na modalidade EaD, no contexto da magistratura.

Com esse intento, para a construção do estado do conhecimento relativa à temática de investigação, primeiramente, pesquisaram-se os termos “tutoria”, “EaD” e “magistratura” no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior), e da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Também foram buscados textos acadêmicos publicados nas bases de dados ERIC (*Education Resources Information Center*) e SCIELO (*Scientific Electronic Library On-line*).

Ao se realizar a busca com os termos mencionados anteriormente, não foi encontrado nenhum resultado que servisse ao objetivo da pesquisa, ou seja, não havia, naquele momento, nada publicado nas bases de dados citadas que tivesse analisado a tutoria no contexto da magistratura.

Mesmo alterando-se os termos “EaD” para “educação a distância” e “magistrados” para “juízes”, ou ainda, utilizando-se o termo “formação de juízes”, o resultado continuou sendo negativo. Destaca-se que, ao serem utilizados tais termos na busca, não foi delimitado o período em que os trabalhos deveriam ter sido publicados. Ainda assim, não se obteve sucesso em encontrar um resultado positivo para a consulta.

Diante disso, foram utilizados os termos “formação de tutores” e “educação a distância”. Desta vez, para usar um referencial teórico mais atualizado, buscou-se por dissertações e teses mais recentes. Portanto, na investigação, delimitou-se o período para trabalhos publicados entre os anos de 2012-2018.

Desta vez, a busca realizada na BDTD retornou 6 trabalhos, sendo 3 teses de doutorado e 3 dissertações de mestrado.

A pesquisa feita na CAPES utilizando os mesmos termos e o mesmo período também retornou 6 trabalhos, sendo todos eles dissertações de mestrado.

A busca realizada nas bases ERIC e SCIELO utilizando os termos “formação de tutores” e “educação a distância” não foi muito significativa em termos de resultado.

Na SCIELO, foi encontrado apenas um trabalho. Nessa busca, o artigo surge ao ser utilizado apenas o termo “formação de tutores”, não sendo feita a conexão com o termo “educação a distância”, que, ao ser fixado, não trouxe nenhum resultado de trabalho publicado.

Porém, ao ler o resumo do texto, concluiu-se que o assunto não abordava a formação de tutores, e, sim, a análise de um programa piloto de tutoria entre pares que trata, de forma muito genérica, o tema da formação, motivo pelo qual, a título de trabalho, foi desconsiderado.

Na base ERIC, ao se utilizar os termos de busca "*tutors training program*", não foram encontrados trabalhos que tenham estudado o assunto formação de tutores publicado neste centro de pesquisa. Ao se usar apenas os termos "*tutors training*", o resultado retorna 9 artigos, porém, ao ler os resumos, esses trabalhos foram eliminados, uma vez que eles não se relacionavam com a temática desta pesquisa.

No *Sistema Información Científica Redalyc – Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, a busca realizada com os termos “formação de tutores” e “educação a distância” retornou um resultado com 12 trabalhos encontrados, porém, com a leitura dos resumos, também foram descartados, pois não abordavam o contexto da formação do tutor.

Esses textos apenas elencam algumas de suas competências e maneiras de atuação, porém sem tratar da formação continuada deste profissional como sendo algo necessário a atuação de excelência. Ao se incluir o termo “magistratura” na busca, o resultado da pesquisa não retornou nenhum trabalho.

Assim sendo, o resultado final das buscas foi o seguinte: 12 trabalhos publicados na CAPES e na BDTD, sendo 9 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado.

A seguir, serão listados os trabalhos catalogados organizados por ano de publicação:

Quadro 1: Trabalhos catalogados para a pesquisa

	Ano	Tipo	Título	Autor	Instituição
1	2012	Dissertação	A constituição do docente online em um contexto de educação corporativa	Bárbara Burgardt Casaletti	PUC-RS
2	2013	Dissertação	A formação de tutores e sua atuação na educação a distância: a realidade do curso de tecnologias assistivas, projetos e acessibilidade	Marilucia Ricieri	UNOESTE
3	2013	Dissertação	Formação e identidade do professor tutor no ensino superior na modalidade a distância: a produção de teses e dissertações brasileiras na área de educação (2001-2010)	Roberta Rossi Oliveira Palermo	PUC-SP
4	2015	Dissertação	Formação de professores tutores para a docência online: a UFJF em perspectiva	Geysa de França	UFJF
5	2015	Tese	Conhecimentos revelados por tutores em um curso de formação continuada para professores de matemática na modalidade a distância	Agnaldo da Conceição Esquinalha	PUC-SP
6	2015	Dissertação	Tutoria em Educação a Distância: papéis, formações e percepções	Beatriz Vieira Guimarães	UNIGRANRIO

7	2016	Tese	Atividades didático-pedagógicas dos tutores no sistema UAB: uma contribuição por meio de matriz de atribuições para a criação de cursos de formação de tutores	Olíria Mendes Gimenes	USP
8	2017	Dissertação	A formação continuada dos tutores a distância nos cursos de graduação a distância da UFJF	Gillian Mariana Luciano Volpato	UFJF
9	2017	Dissertação	Formação pedagógica de tutores para o ensino a distância – EaD na universidade estadual do Ceará – UECE	Vânia Maria Cavalcante de Sousa	UECE
10	2017	Dissertação	A tutoria nos cursos de licenciatura a distância: saberes docentes e a formação continuada	Celso Pinto Soares Junior	UEG
11	2017	Dissertação	A importância da mediação ao pensar um novo modelo de tutoria	Dayane Verginia Batista Bessa	UNOPAR
12	2018	Tese	Os saberes e as práticas docentes do professor tutor no ensino superior na educação a distância	Roberta Rossi Oliveira Palermo	PUC-SP

Fonte: a autora

O primeiro trabalho analisado foi a dissertação de Casaletti (2012), que foi o único dentre os catalogados a discutir como se constitui um tutor em um contexto de educação corporativa. O enfoque maior foi dado aos elementos julgados necessários para o desempenho da atividade de tutoria a ser exercida nos cursos a distância ofertados aos

servidores da Justiça do Trabalho, mais especificamente no Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região, cuja sede é localizada em Porto Alegre/RS.

Por considerar um dos ramos da justiça especializada integrante do Poder Judiciário e abordar a educação corporativa, parte do contexto no qual está inserida a pesquisa assemelha-se ao da formação do tutor realizada pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, uma vez que os sujeitos que vierem a ser designados para serem tutores, tanto na justiça do trabalho quanto no âmbito de atuação da Enfam, têm que lidar com um público-alvo que exerce suas funções em ambientes jurídicos com culturas organizacionais muito próximas uma da outra.

A autora explica como se dá a constituição do docente *on-line* a partir da subdivisão do tema em três categorias de análise: características do docente *on-line*, desempenhos docentes desejáveis do docente *on-line* e referenciais didático-pedagógicos que fundamentam a prática do docente *on-line*. Porém, o resultado da pesquisa não aponta questões específicas da formação do tutor, e, sim, os conhecimentos e habilidades para exercer este papel, abordando a questão da formação de maneira muito genérica e abrangente.

Ricieri (2013) trabalhou com o tema “A formação de tutores e sua atuação na educação a distância” e teve como objetivo compreender como o tutor do curso tecnologia assistiva – 4ª edição da Universidade do Oeste Paulista – foi preparado, e também pesquisar como foi a atuação desse tutor que, segundo a autora, tem a função de “orientar, estimular, motivar e construir com o aluno sua trajetória de aprendizagem” (p. 16). Sua pesquisa concluiu que os tutores do curso foram bem preparados para cumprir sua função com autonomia, agindo corretamente na identificação de problemas, na promoção da interação e no envio de *feedback* aos alunos.

O trabalho de Palermo (2013) sobre o tema “Formação e identidade do professor tutor no ensino superior na modalidade a distância: a produção de teses e dissertações brasileiras na área de educação (2001-2010)” fez pesquisa bibliográfica para identificar e caracterizar as pesquisas sobre a temática e explicitou como definir o professor-tutor, a sua formação e sua atuação, observando os diferentes modelos de educação a distância”. O trabalho faz uma interessante articulação entre a formação e a identidade do professor-tutor, bem como destaca a questão da falta de reconhecimento do trabalho do tutor, por parte das instituições, como fator gerador de frustração e desmotivação deste profissional,

e conclui salientando a importância da figura do tutor para a qualidade dos cursos a distância no ensino superior.

Esta autora seguiu seus estudos com base na atividade de tutoria, e elaborou sua tese de doutorado em educação. Assim, o trabalho de Palermo (2018) versa sobre o tema: “Os saberes e as práticas docentes do professor tutor no ensino superior na modalidade a distância”. Desta vez, um dos objetivos foi “reunir elementos que explicitem as características do trabalho do professor tutor e as condições em que ele é realizado” (p. 21) sendo que um dos tópicos abordados foi o desenvolvimento profissional docente.

França (2015) estudou o tema “Formação de professores tutores para a docência online: a UFJF em perspectiva” com o objetivo de analisar a formação dos tutores atuantes nos cursos de graduação da UAB/Universidade Federal de Juiz de Fora. Segundo a autora, na época em que o trabalho foi elaborado, existia a necessidade de implementação de uma política de formação de tutores nessa universidade. Conclui com uma proposta de plano de ação para implementação da política de formação vislumbrando, assim, uma oportunidade de melhoria da qualidade dos cursos realizados a distância.

Esquincalha (2015) fala sobre o tema “Conhecimentos revelados por tutores em um curso de formação continuada para professores de matemática na modalidade a distância”. O trabalho teve como sujeitos seis tutores que participaram de um programa de formação em serviço tendo como contexto o sistema de tutoria do curso de aperfeiçoamento em matemática, oferecido pela Rede Estadual do Rio de Janeiro a partir de 2011. Segundo o autor,

para a formação desses tutores, além das especificidades do Curso de Aperfeiçoamento, houve inspiração no quadro teórico TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), voltado para a formação de docentes em geral não se restringindo ao contexto da EaD, assumindo que os conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conhecimento matemático são fundamentais para o exercício de suas funções (p. 6).

A conclusão desse autor indicou que componentes afetivo-atitudinais têm papel fundamental no exercício da tutoria dentro do contexto analisado, sendo por esse motivo incluída na pesquisa uma proposta de expansão do quadro teórico TPACK com o acréscimo de um quarto componente caracterizado por *On-line Teacher Education*, focado nos processos de mediação pedagógica em ambiente virtual de aprendizagem.

Outro trabalho analisado foi o de Guimarães (2015), cujo tema principal é a “Tutoria em Educação a Distância: papéis, formações e percepções” e que se propôs a analisar a formação de tutores para a atuação na docência *on-line*. Os objetivos trabalhados no estudo giraram em torno das questões ligadas ao papel do tutor na EaD, quais suas competências e a importância da formação na atuação deste profissional, interligando as áreas da educação e da tecnologia. Com o resultado da pesquisa ficou evidenciado que as competências pedagógicas do tutor vêm sendo abordadas de forma mais constante nas formações, em detrimento das competências técnicas e gerenciais. A principal conclusão desse estudo foi a de que experiências de formação ajudaram na compreensão do que é ser tutor e de que os tutores, a partir da formação, são capazes de reconhecer os seus principais papéis na tutoria e que a atividade docente é, necessariamente, diferente em cada modalidade de educação.

Outro trabalho encontrado nas buscas pelas bases de dados foi o de Gimenes (2016), que fala sobre o tema “Atividades didático-pedagógicas dos tutores no sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB: uma contribuição por meio de matriz de atribuições para criação de cursos de formação de tutores”. O objetivo foi

identificar as atribuições didático-pedagógicas dos tutores apresentadas em editais e documentos legais e analisar o posicionamento de tutores em exercício, nos cursos oferecidos pela UAB em relação às atribuições didático-pedagógicas, com o intuito de oferecer subsídios para o desenvolvimento de matriz de formação de tutores (p. 25).

Segundo a autora, a pesquisa realizada captou a importância dada pelos tutores às atividades didático-pedagógicas desenvolvidas na tutoria e também demonstrou, claramente, a deficiência na formação destes profissionais, defendendo a necessidade de um programa que possibilite uma formação mais abrangente com foco na mediação pedagógica.

Volpato (2017) trabalhou com o tema “A formação continuada dos tutores a distância nos cursos de graduação a distância da UFJF” com o objetivo de descrever os modelos pedagógicos dos cursos em EaD da UFJF e o papel do coordenador de tutoria, relativamente à formação de tutores no interior de cada curso a distância desta instituição, além de analisar as demandas formativas dos tutores, de acordo com os modelos pedagógicos dos cursos; e, por fim, a partir da identificação dessas demandas, propor um Plano de Ação Educacional (PAE) capaz de supri-las.

Porém, a autora conclui que o questionário utilizado não foi suficiente para conhecer mais profundamente as necessidades de formação de cada grupo de tutores, mas conseguiu suprir essa limitação, por meio da construção do PAE, ao propor como alternativa maior envolvimento do coordenador de tutoria na observação dessas necessidades no curso em que atua. A proposta de plano de ação educacional é um dos meios para tentar garantir que tutores recebam a formação adequada para atender suas demandas. Uma proposta semelhante a essa é que se pretende apresentar perante a Enfam para a formação de seus tutores, tendo por base a definição das competências necessárias à tutoria na magistratura.

A autora Sousa (2017) analisou a “Formação pedagógica de tutores para o ensino a distância – EaD na universidade estadual do Ceará – UECE”. O enfoque está em conhecer como foi realizada a formação dos tutores de um Curso de Educação Permanente de pós-graduação *lato sensu* em gestão em saúde na EaD. Esta autora entende que a EaD é uma modalidade importante que permite a qualificação dos gestores da saúde por proporcionar a interação entre professores e alunos, auxiliando no desenvolvimento da política de educação permanente e de expansão no ensino da saúde.

Esse estudo concluiu

que as ações propostas no curso de tutores apresentaram elementos teóricos e práticos para a atuação de profissionais em cursos de Educação a Distância, proporcionando conhecimentos que contribuíram para a mediação pedagógica e desenvolvimento da comunicação, interação e interatividade em ambientes virtuais de aprendizagem (p. 90).

O trabalho de Junior (2017) teve como “objetivo investigar a trajetória da formação continuada dos professores tutores que atuam na Educação Online, nos cursos de Licenciatura ofertados pelo Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede da Universidade Estadual de Goiás” (p. 10). Neste estudo, ficou constatado, por meio da análise dos projetos pedagógicos dos cursos, que o tutor atuante na instituição é o responsável pelas práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos *on-line*. Assim, a atuação do tutor da UEG é equivalente à atuação do tutor na Enfam, uma vez que nesta Escola o tutor, como mencionado anteriormente, também é considerado docente e, por isso, é o principal responsável pela mediação pedagógica nos cursos a distância.

O trabalho deste autor buscou demonstrar a importância da formação contínua do tutor, a ser realizada pela instituição de ensino à qual ele está vinculado, e também a

necessidade da ressignificação do papel do professor presencial ao atuar na tutoria de cursos *on-line* partindo do princípio de que a EaD é uma modalidade que necessita de metodologias diferenciadas das utilizadas em salas de aula presenciais. Para isso, buscou fundamentação na teoria sócio-construtivista de Vigotsky, por acreditar que ela possui elementos que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem na EaD. Aqui, o foco foi na mediação pedagógica, sempre alertando para o fato de que a tecnologia nesse processo deve ser utilizada com base na intencionalidade pedagógica das atividades a serem realizadas no curso, e não apenas com um fim em si mesma.

Na pesquisa realizada por Bessa (2017) na Universidade Pitágoras – Unopar, o tema é “A importância da mediação ao pensar um novo modelo de tutoria”. Essa universidade possui um programa de formação continuada para a tutoria. O trabalho, de acordo com sua autora, “visa, a partir da proposta de um novo modelo de tutoria pautado na junção das mediações pedagógica, afetiva e operacional, observar e analisar quais mudanças ocorreram no trabalho dos tutores a distância da universidade pesquisada” (p. 13) após terem participado de uma turma de formação sobre o modelo citado. Assim, o foco do trabalho é a mediação no ambiente virtual considerando a associação entre os aspectos pedagógico, afetivo e operacional como necessária para a atuação efetiva do tutor na intenção de facilitar a aprendizagem significativa por parte do aluno, o que vem, em certa medida, valorizar mais a competência pedagógica do tutor, indo ao encontro do que observou Guimarães em seu trabalho.

Todos esses trabalhos analisados convergem no que diz respeito à importância da formação e da atuação do professor tutor para a EaD. Alguns salientam a necessidade de conhecimento sobre o uso da tecnologia nos processos de ensino-aprendizagem realizados por meio desta modalidade, outros falam sobre os vários papéis desempenhados pelo tutor como, por exemplo, as questões administrativas realizadas por ele, e uns ainda mencionam a desvalorização do trabalho do tutor no meio acadêmico, contexto analisado na maioria dos trabalhos encontrados.

Todavia, os pontos comuns entre todos eles se referem à mediação pedagógica efetuada de forma *on-line* e suas particularidades como o principal fator a ser desenvolvido por quem exerce a tutoria, e quais são os requisitos para que esta função seja exercida de forma efetiva.

Porém, como relatado anteriormente, nenhum trabalho tratou da tutoria em escolas da magistratura, tampouco tiveram o foco na atuação do formador-tutor como um dos

princípios para a qualidade da EaD ofertada aos membros do Poder Judiciário, que é o objeto da presente dissertação.

Ou seja, o contexto no qual a Enfam está inserida é diferente daqueles analisados nos trabalhos aqui evidenciados. A Escola trabalha em uma área de formação profissional e possui um público que necessita de ações formativas com objetivo de desenvolver competências para o exercício da função jurisdicional. É nesse contexto e com esse objetivo que se realiza a atuação do tutor Enfam.

Portanto, as teses e dissertações mencionadas aqui são utilizadas como base para a definição de competências e de saberes necessários à atividade de tutoria de forma geral. Mas, para identificar quais desses saberes e competências ainda precisam ser desenvolvidos por tutores formadores de magistrados, e quais são os mais necessários ao contexto da magistratura é o que está sendo proposto neste trabalho.

No site da Escola Nacional, estão relacionadas sessenta e seis escolas⁵. São 5 federais, 27 eleitorais e 34 estaduais. Todas elas seguem as orientações, os normativos e a experiência prática da Enfam em termos de formação de magistrados. Muitas dessas escolas já realizam a EaD há algum tempo, e outras estão iniciando seus trabalhos nessa modalidade, pois ela tem sido incorporada, cada vez mais, ao cotidiano da formação continuada da magistratura. Portanto, evidenciar as características e as necessidades da formação e da atuação de tutores como docentes de cursos voltados para magistrados mostra-se fundamental para o êxito dessa função, uma vez que inexistem pesquisas nessa área.

⁵ <https://www.enfam.jus.br/ensino/escolas-de-magistratura/>

CAPÍTULO I – CARACTERÍSTICAS E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS À ATUAÇÃO DO TUTOR

A Evolução da EaD na Enfam

Antes de começar a descrever as competências necessárias à atividade da tutoria *on-line*, julgou-se interessante, primeiramente, demonstrar a abrangência da EaD no cenário nacional e, partindo disto, como vem se dando o avanço do trabalho da Enfam nesta modalidade, principalmente, no que se refere ao acompanhamento de seus tutores.

Pois bem, estudar por meio da modalidade EaD é, hoje, uma realidade comum para muitos dos que estão em busca de formação profissional. Segundo dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED⁶), em 2017, ano do último censo EaD publicado por esta instituição, foram contabilizados 1.459.813 alunos matriculados nos cursos livres corporativos e 3.839.958 em cursos livres não corporativos, o que corresponde a um total de 5.299.771 matrículas em cursos *on-line* apenas nessa categoria. São números expressivos e indicam o reconhecimento da modalidade a distância por parte dos alunos e, a partir disso, a grande responsabilidade assumida por instituições que resolvem implementá-la.

Os chamados cursos livres não são regulamentados e, portanto, não passam pelo crivo do Ministério da Educação (MEC) para serem executados. Os cursos da Enfam são assim categorizados e vêm sendo realizados com seriedade, sempre na busca pela qualidade do ensino e da aprendizagem no contexto da magistratura, pois sua preocupação “está em contribuir para e fomentar a formação de magistrados autônomos, criativos, críticos, cooperativos, solidários, fraternos e socialmente responsáveis (...)”. (Brasil, 2017)

Orientada por esse objetivo, ao longo dos últimos 5 anos, a Enfam realizou 250 turmas de cursos a distância, ofertando, aproximadamente, 12.400 vagas para a capacitação de magistrados e também de servidores das escolas judiciais e de magistratura. Durante todo esse processo de desenvolvimento de cursos, a Escola Nacional vem evoluindo na formação e na valorização do tutor.

Em 2013, a Escola, com uma equipe ainda muito pequena e pouco experiente em relação às particularidades da EaD, formou turmas que contiveram um número elevado

⁶ <http://www.abed.org.br/site/pt/>

de alunos (aproximadamente 400 por turma), fato que prejudicou de forma significativa a atuação dos tutores que, para agravar a situação, não tinham formação em tutoria.

Dessa forma, a mediação não foi exercida de maneira ativa, pois não havia entendimento, nem direcionamento claros sobre como atuar na tutoria, o que impossibilitou a realização de debates organizados e aprofundados sobre os temas estudados nos cursos. À época, os magistrados não compreendiam qual era o papel do tutor. Assim, os debates em fóruns de discussão, a colaboração e a interação, base dos cursos realizados na Enfam conforme será explicitado mais adiante, ficaram prejudicados, não sendo possível a troca de experiências e de saberes entre os participantes de forma efetiva.

Exatamente por esse fator, é que o modelo de EaD utilizado até então passou por reformulações, pois não houve, àquela época, a mediação, o acompanhamento e nem a avaliação efetivos dos alunos por parte dos tutores, uma vez que a Escola não tinha desenvolvido uma visão muito clara sobre qual o modelo de EaD a ser seguido e quais seriam os fundamentos regentes do trabalho do tutor, não enxergando a possibilidade de garantir maior qualidade para os cursos a distância através da atuação deste profissional que, com base em Mattar (2012), é considerado neste trabalho de pesquisa como professor, docente atuante em cursos *on-line*.

A atividade de tutoria, naquele ano, sequer foi remunerada. Em 2013, os tutores atuaram de forma voluntária, exercendo suas funções sem orientação pedagógica e sem formação adequada, assumindo como compromisso maior apenas a correção de um trabalho a ser enviado pelos alunos como atividade de conclusão de curso. Porém, destaca-se que, mesmo sem a devida orientação e remuneração, os magistrados atenderam ao pedido feito pela Secretaria-Geral da Escola, comprometida com o avanço da formação realizada em prol da magistratura nacional, e aceitaram o desafio de atuar como tutores.

Nessa época, com a criação de vários cursos importantes para a formação continuada, a Escola, percebendo que a dinâmica do ano anterior não era, e nunca seria, favorável à qualidade de seus cursos a distância, buscou progredir em sua metodologia e em relação à valorização do trabalho do tutor. A partir de 2014, houve decréscimo significativo no número de alunos por turma, que se deu em virtude da mudança na metodologia dos cursos.

Passou-se, então, de 400 alunos por turma para 50 alunos por turma, sendo que cada uma delas passou a ter acompanhamento, orientação e avaliação direta de um único tutor, que começou a ser remunerado pelos serviços de tutoria prestados. Essa mudança possibilitou maiores chances de interação entre alunos e tutores.

A decisão foi baseada no acompanhamento e avaliação dos cursos de 2013, que mostraram a falta de interação entre alunos e tutores, o que prejudicou o bom andamento das discussões em fóruns e demais atividades avaliativas. Mesmo havendo mais de um tutor por turma naquela época, percebeu-se que era impossível acompanhar, avaliar e mediar debates em turmas com 400 alunos, confirmando-se, assim, o preconizado por Palloff e Pratt (2012) ao afirmarem que grupos muito grandes podem sobrecarregar tanto os tutores quanto os alunos.

Mesmo com a mudança, não foi possível realizar, em 2014, a formação do seu quadro de tutores, devido à pequena estrutura em termos de recursos humanos responsáveis pelos cursos a distância da Escola. Essa foi, por algum tempo, a principal barreira para a implementação de cursos de formação para tutores na Enfam.

Em 2015, sempre buscando formas de melhoria na atuação, foi, novamente, alterado o tamanho das turmas dos cursos em EaD, caindo de 50 para 30 alunos por turma.

Aqui, abre-se parêntese para relatar que, entre 2014 e 2015, a Enfam estabeleceu uma parceria com professores da Universidade de Brasília – UnB – para a elaboração e desenvolvimento do curso de formação de tutores e, em virtude disso, mesmo com uma equipe pedagógica ainda reduzida, conseguiu-se executar a primeira turma deste curso, porque “sem uma competente mediação docente não há educação autêntica” (Silva, 2012, p. 11). A ação formativa foi criada com enfoque nas competências e, principalmente, nas funções do tutor em um ambiente virtual de aprendizagem, levando-se em conta o contexto da magistratura.

Foi solicitado então que todos os tutores contratados para aquele período letivo fizessem o curso como condição para a atuação nas turmas a distância. A primeira edição do curso de formação contou com a participação de 29 magistrados-tutores. Esse foi o início da formação dos tutores da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, realizada, porém, sem o conhecimento das reais necessidades de formação de seus participantes.

Voltando às mudanças praticadas em 2015, tentou-se, como um dos objetivos, estabelecer maior interação e proximidade entre os alunos, bem como entre alunos e tutores. Mais um motivo que justificou a redução do tamanho das turmas novamente. O propósito foi diminuir o índice de evasão e aumentar a qualidade e efetividade da metodologia adotada.

Porém, observou-se que essa estratégia não se mostrou eficiente para motivar a participação dos alunos, tampouco contribuiu para a redução da evasão, que se manteve na mesma proporção do ano anterior. Um dos possíveis motivos para isso pode ter sido porque os tutores ainda não estavam totalmente preparados para a atuação no mundo virtual a ponto de serem capazes de favorecer uma aprendizagem baseada na colaboração e de manter o interesse do aluno, pois, como afirmam Palloff e Pratt (2002):

Assim como nem todos os professores têm sucesso em sala de aula, nem todos o terão online. Somente um indivíduo único com talentos peculiares será bem-sucedido na sala de aula tradicional, isso também acontece na sala de aula no ciberespaço (p. 30).

Porém, observou-se que a estratégia não se mostrou eficiente para motivar a participação dos alunos, tampouco contribuiu para a redução da evasão, que se manteve na mesma proporção do ano anterior.

Assim, observando-se a ineficiência da alteração adotada para possibilitar maior participação, no ano de 2016, houve, mais uma vez, a alteração do número de participantes nas turmas *on-line*, passando de 30 alunos por turma em 2015 para 40 alunos por turma.

Outro fator que levou Enfam a mudar novamente foi a questão econômica, pois quando se considerou o cenário da maioria das escolas judiciais que seguem as regras estabelecidas pela Escola Nacional, percebeu-se que se tornaria muito dispendioso para elas arcar com os custos de uma turma com menos de 40 participantes. Assim, a Escola hoje forma turmas com o máximo de 40 alunos por tutor, quantidade adotada por todas as outras escolas, pois, com apoio em Moore e Kearsley (2007), afirma-se que os gestores, ao tomarem suas decisões sobre os cursos a distância, devem sempre se preocupar com o custo, ou seja, se estão obtendo o melhor valor para o dinheiro gasto.

Essa contextualização demonstra que a Enfam tentou, ao longo dos últimos anos, por meio do ajuste do tamanho de suas turmas de cursos a distância proporcionar melhores relações e facilitar o contato entre seus tutores e alunos, para que, assim, ambos

os papéis possam ser desempenhados de maneira mais produtiva e significativa, levando-se em conta o aumento da qualidade da formação a distância realizada para magistrados.

A maioria dos tutores que atuam na Escola passou por esse processo de mudança e vivenciou as alterações implementadas a partir, principalmente, da observação de sua atuação nas turmas *on-line*. Porém, percebeu-se que a evolução foi insuficiente em termos da dedicação, por parte de alguns tutores e dos alunos, à interação e à colaboração, ou seja, ao envolvimento entre participantes, pois,

é importante que os envolvidos na EaD fomentem de forma contínua a comunicação educativa, utilizando-se de estratégias variadas para promover o diálogo construtivo e afetivo entre todos (HACK, 2011, p. 104)

Inserindo neste ponto do texto mais um recorte das respostas enviadas por esses tutores, tem-se que, ao responderem a pergunta “Como se tornou tutor?”, foi possível identificar que 4 dos 5 tutores pedagogos iniciaram as atividades de tutoria em ações executadas por outras instituições de ensino, possuem, portanto, mais tempo de experiência, com maior diversificação de contextos, nesta área de atuação.

Dentre os magistrados, principalmente entre os que possuem até 8 anos de atuação na tutoria, englobando exatamente o período de mudanças relatado anteriormente, a maioria, 24 ao todo, tornou-se tutor a partir de cursos executados pela Enfam. Este fator possui pontos positivos e negativos.

O ponto positivo está no fato de serem profissionais conhecedores das diretrizes da Escola e, por formarem um grupo cujos integrantes já se conhecem há algum tempo, podem trocar suas experiências de tutoria, cenário muitas vezes observado em encontros presenciais realizados para a formação de tutores da EaD-Enfam.

Também estão, em certa medida, engajados com o desenvolvimento da formação de magistrados por meio da EaD e reconhecem nesta modalidade uma possibilidade de maior alcance do desenvolvimento de competências profissionais para o Poder Judiciário, acreditando ser possível realizar educação a distância de qualidade.

O ponto negativo, inferido a partir da análise desse mesmo dado, é que boa parte dos tutores da Enfam está, ainda, sob a influência das experiências obtidas unicamente em turmas *on-line* destinadas à formação de magistrados, tanto na condição de alunos quanto na de tutores.

É possível que, por não terem, ainda, vivenciado muitas experiências em turmas diversificadas e externas ao Judiciário, alguns até então adotem um modelo de atuação pautado por características culturais e metodológicas presas a premissas não compatíveis com a mediação pedagógica a ser realizada por meio das tecnologias da informação e comunicação e com o dinamismo no uso dessa tecnologia exigidos pela EaD, como poderá ser visto por meio das respostas a outra pergunta do questionário. Aqui, entende-se mediação pedagógica de forma similar a Masseto (2013), que nos diz:

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, um incentivador ou um motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte dentre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz alcance seus objetivos (p. 151).

Visando o aprimoramento em suas atividades de tutoria, ter experiências em outros cursos a distância, voltados não apenas ao campo de conhecimento da magistratura, mas, também, às diversas outras áreas do conhecimento que sejam do interesse desses tutores, muito os ajudaria a se autodesenvolverem para essa função, pois lhes seria possível vivenciar novas formas de atuação, conhecer novos recursos e ferramentas, bem como diferentes metodologias para o ensino *on-line*. Essa afirmação é feita tendo como referência o exposto por Palloff e Pratt (2013) ao dizerem que, quando os tutores vivenciam como é ser um estudante *on-line*, torna-se mais fácil para eles desenvolver e facilitar cursos mais responsivos às necessidades de seus alunos em termos de cargas razoáveis de estudo, de interação e de *feedback*.

A partir desta mesma inferência, passa a existir a responsabilidade da Enfam em conduzir ações de formação de tutores que contem com a presença de profissionais ligados à EaD capazes de trazer novas possibilidades metodológicas ao conhecimento dos tutores e que, por sua experiência nessa área, já empreguem uma didática com o uso de meios, recursos e formatos diversos.

Para isso, seria essencial utilizar, além do auxílio de profissionais que lidam com a EaD nas escolas da magistratura e nos Tribunais, os serviços de docentes externos ao Poder Judiciário, com uma visão mais ampliada de como se pode e se deve realizar a EaD fazendo uso das novas mídias e tecnologias, pois como afirma Moran (2013):

Ensinar com as novas mídias será uma revolução **se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais** da educação escolar, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, só

conseguiremos dar-lhe um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A internet e as tecnologias digitais móveis trazem desafios fascinantes, ... num mundo cada vez mais complexo e interconectado, que sinaliza mudanças muito profundas na forma de ensinar e aprender, formal e informalmente, ao longo de uma vida cada vez mais longa (p.71) grifei.

Diante do exposto, tem-se o contexto a ser então considerado ao se analisarem, de agora em diante, as competências e as características necessárias à atividade de tutoria na Enfam.

As Características do Papel do Tutor

É sabido que a EaD exige mudanças nas formas de ensinar e de aprender, o que requer a aquisição de novas competências por parte dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que ocorre por meio dessa modalidade.

Um dos atores desse processo que necessita de apoio e incentivo institucional quanto à obtenção de novas competências, ou melhor, de competências específicas para lidar com as particularidades da EaD, é o tutor que pode se sentir perdido ao atuar no mundo virtual. Isso se dá porque, com apoio em Silva (2012), verifica-se que ainda há carência de cursos que preparem o professor para a didática *on-line*. “Consequentemente, os professores trazem para o cenário sociotécnico da cibercultura velhas práticas de mediação da aprendizagem muitas vezes obsoletas (...)” (p. 12).

Portanto, para que os cursos a distância passem a trazer aos estudantes que buscam por essa modalidade um processo de aprendizado mais significativo, é necessário que professores-tutores se apropriem de novas técnicas de ensino e de novas abordagens tanto do conteúdo do curso quanto das formas de se relacionarem com seus alunos no meio virtual.

Ao passar a lidar na prática com a modalidade de EaD, o professor percebe que a tarefa de ensinar *on-line* não é simples e, muito menos, fácil. Para cumprir essa missão de modo adequado, é preciso ter em mente que não basta levar o que é feito em termos de metodologia, ou é adotado em termos de comportamento em sala de aula presencial tradicional para o ambiente virtual, sem antes realizar as necessárias alterações de transposição didática e das formas e métodos de se disponibilizar conteúdos e informações aos alunos.

Ao não se observar que a EaD requer novas maneiras de trabalho e, ao se manter a crença inadequada de que por ter um bom conteúdo no modelo presencial, o curso será bem aproveitado e bem avaliado pelos alunos participantes da EaD, obtém-se como resultado cursos executados de maneira ultrapassada, sem a mediação pedagógica apropriada para a modalidade, geradores de preconceito e de desinteresse no aluno, dificultando o engajamento em suas atividades discentes.

Outro fator crítico capaz de influenciar a mudança de atitudes do tutor diante da complexidade da EaD é saber e aceitar o fato de que um bom professor presencial, mesmo quando domina a forma de abordagem das suas aulas presenciais, pode não ser, necessariamente, um bom professor *on-line*.

Para que essa transposição do papel do professor entre uma modalidade e outra tenha mais chances de ocorrer com sucesso, é recomendado seguir orientações de quem já possui a experiência em cursos *on-line* (uma espécie de mentoria), em um programa de formação estruturado e capaz de demonstrar como se realiza o ensino a distância, pois como salientado por Pallof e Pratt (2013):

Criar uma relação de mentoria por meio do emparelhamento dos docentes que têm mais experiência *on-line* com aqueles que estão apenas começando ajuda a derrubar barreiras e fornece exemplos reais e concretos do que funciona e do que não funciona (p. 90).

Por causa da falta de preparo para trabalhar na EaD, muitos dos que atuam em sala de aula presencial ainda têm certa resistência a essa forma de ensinar e de aprender, justamente por não estarem familiarizados com esse tipo de atuação, sentindo-se inseguros e confusos no momento de acompanhar uma turma virtual.

Muitos ainda possuem velhas crenças que, muitas vezes, levam a uma atuação condicionada por padrões pré-estabelecidos e, se aplicados à EaD, certamente serão mal avaliados.

Isso porque, na EaD, exigem-se novas estratégias de comunicação uma vez que as distâncias geográfica e temporal existentes entre os participantes de uma ação formativa executada nessa modalidade impedem a visualização dos gestos e das expressões utilizados na comunicação presencial, facilitadores, por conseguinte, do entendimento das mensagens transmitidas entre professores e alunos. Portanto, na educação a distância ainda ocorre que:

Muitas das tecnologias utilizadas para comunicar com os alunos funcionam de maneira assíncrona – a mensagem é enviada e recebida em momentos diferentes. Os tutores devem estar cientes acerca da forma como uma determinada tecnologia afecta a respectiva interacção com os alunos, e devem planear cuidadosamente as estratégias de comunicação (COL⁷, 2003, p. 34).

Os fatores comunicação e interação sempre devem ser considerados para o alcance do sucesso na aprendizagem em cursos a distância, pois são a base para a formação de comunidades de aprendizagem (conceito a ser abordado mais adiante). Disso, decorre a necessidade de conscientização de que apenas disponibilizar arquivos em diversos formatos aos alunos na internet, utilizando tecnologias diversificadas, porém, sem a devida intencionalidade pedagógica, também é insuficiente quando o objetivo é alcançar a qualidade do ensino.

Os recursos tecnológicos podem facilitar a acessibilidade aos cursos e materiais, porém é preciso mais que tecnologia pura e simples, ou mesmo diversidade de recursos, para elevarmos o nível de qualidade em termos de educação a distância, pois, ainda de acordo com a COL:

As tecnologias da comunicação são um instrumento de facilitação essencial para um tutor no EAD. A sua utilização eficaz requer que os tutores do EAD compreendam os efeitos da distância e da tecnologia de forma a poderem escolher o método certo de fazer chegar a mensagem, e criarem as mensagens de forma a utilizarem a tecnologia da melhor forma (COL, 2003, p. 45).

Esses são alguns mitos que precisam ser desconstruídos, por meio da formação continuada de tutores, principalmente no contexto da Enfam, pois muitos dos magistrados atuantes nas ações de EaD, bem como aqueles com potencial e interesse em participar dessas ações, são também professores do ensino presencial, como verificado nas respostas ao questionário e mencionado anteriormente (com possibilidade de terem construído conceitos equivocados sobre a EaD). Alguns atuam em faculdades e universidades, bem como nas escolas judiciais e da magistratura, como será visto em dado trazido ao capítulo II deste trabalho.

A formação do tutor com base em competências pré-definidas é capaz de contribuir, a partir de seu desenvolvimento na prática da tutoria, para a elevação do índice de qualidade da educação a distância, atendendo, assim, tanto aos interesses das instituições de ensino como um todo, quanto aos interesses dos próprios professores e,

⁷ *Commonwealth of Learning* - <https://www.col.org/>

principalmente, dos alunos. De acordo com a Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED (2012):

O crescente número de profissionais envolvidos com EaD como **professores**, especialistas em tecnologias da comunicação, monitores, *designers* instrucionais, *web designers*, gestores, entre outros, necessita aperfeiçoar e desenvolver suas competências para fazer frente, **com qualidade**, à crescente demanda de educandos (p. 3) grifei.

Ao serem capacitados, apropriando-se dos conhecimentos específicos, esses professores terão a possibilidade de realizar um trabalho com maior segurança e com alcance de melhores resultados em termos de ensino e aprendizagem na EaD, uma vez que o foco passará a ser no aluno, deixando de lado práticas convencionais e, comprovadamente, ineficientes em gerar uma aprendizagem significativa.

Ao se preocupar em atender essa demanda por cursos *on-line* eficazes, a Enfam tem procurado preparar seus magistrados professores para a tarefa de ensinar no mundo virtual e, com isso, contornar as barreiras culturais e o preconceito com relação à implementação e ao desenvolvimento da EaD ainda muito presente no cenário jurídico.

Apesar do preconceito ainda existente, parte dele decorrente de atuações ineficientes tanto das equipes técnicas responsáveis pelo planejamento e pela execução dos cursos a distância, quanto do despreparo dos demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para lidar com a dinâmica da aprendizagem *on-line*, já está consolidada a percepção de que o tutor no ensino a distância tem a incumbência de desempenhar diversos papéis, devido, entre outros fatores, às particularidades dessa modalidade. A respeito do papel do tutor, Gonzalez afirma que:

A notável relevância e complexidade do papel do tutor nos programas de Educação a Distância (EAD), demonstra a necessidade de um perfil profissional com habilidades e competências quase paradigmáticas. Espera-se que o tutor, além de domínio da política educativa da instituição em que está inserido e conhecimento atualizado das disciplinas sob sua responsabilidade, exerça uma sedução pedagógica adequada no processo educativo (2005, p. 79).

Nesse sentido, Mattar (2012) afirma que o professor-tutor desempenha os papéis administrativo e organizacional, social, pedagógico e intelectual, bem como o papel tecnológico. E ainda exerce a função de avaliar as atividades realizadas pelos alunos.

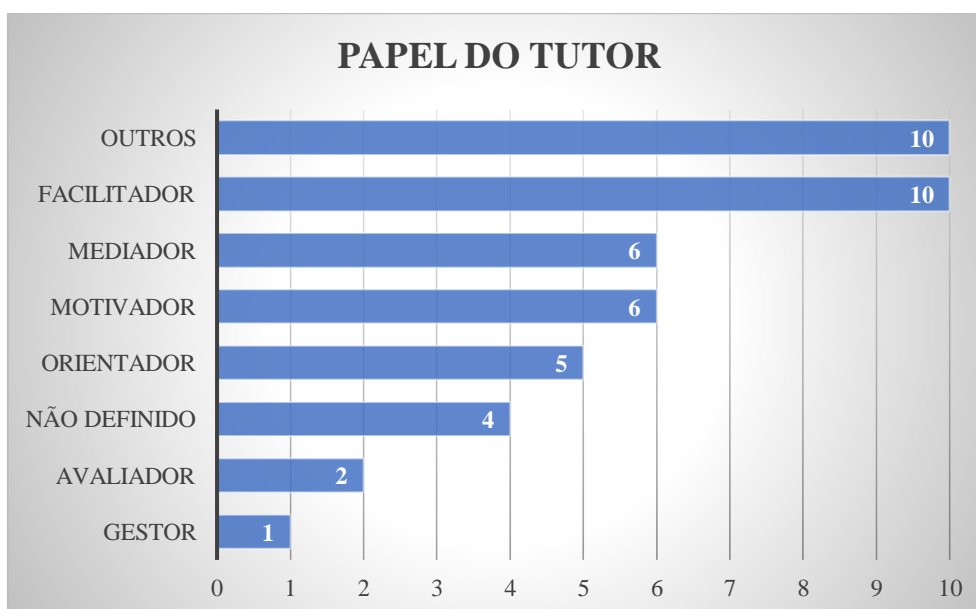
É possível citar vários outros papéis essenciais, por exemplo, o de mediador, de facilitador e de motivador, devendo o tutor agir com empatia, tendo foco nas necessidades

e dificuldades do aluno, mostrando-se sempre presente no ambiente virtual de aprendizagem, o que requer dele competências diversas a serem desenvolvidas.

O papel do tutor foi outra questão abordada pelo questionário de pesquisa aplicado aos tutores Enfam, sendo considerada útil para tentar entender como esse tutor percebe a atividade de tutoria, ou seja, de que forma ele assume o papel de tutor em um curso a distância para, a partir disso, tentar identificar as competências correlatas ao papel a ser desempenhado. Assim, eles responderam à pergunta “Para você, o que é ser tutor?”.

Utilizando alguns dos papéis do tutor já descritos aqui neste capítulo, as respostas a essa pergunta foram classificadas da seguinte forma:

Gráfico 2: Papel do tutor



Fonte: a autora

A partir das respostas, foi possível perceber que os tutores têm consciência da importância de seu papel para o bom andamento do curso e para fomentar o engajamento do aluno durante as atividades programadas para o percurso formativo. Portanto, eles estão cientes de que “a forma como o professor e/ou o tutor conduz a prática pedagógica na EaD influencia no resultado do aluno (...)” (Silva, *et al*, 2015, p. 15).

Além dos papéis de motivador, facilitador, orientador e mediador, vários outros foram citados pelos participantes da pesquisa em suas respostas, por exemplo:

- Professor, formador a distância;
- Difusor do conhecimento;
- Agente de modificação de padrões de ensinagem;

- Coordenador dos alunos;
- Promotor do desenvolvimento de pessoas;
- Sistematizador de ideias; e
- Organizador de fluxo de conhecimentos.

Todas essas características do papel do tutor identificadas pelos tutores estão alinhadas ao desenvolvimento da atividade pedagógica, e mostram que eles possuem uma visão clara de como deve ser sua atuação em uma turma no ambiente virtual.

O que chama a atenção é que o papel de avaliador, também integrante da área do conhecimento pedagógico, foi citado por apenas 2 dos trinta e seis respondentes. Porém, não é possível afirmar que os tutores não detenham a compreensão da importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, ou que não executem essa tarefa em suas turmas.

Não terem citado esse papel pode ter sido pelo fato de já entenderem a atividade de avaliar como sendo implícita ao papel de orientador ou ao de professor mencionado por alguns.

Ou, também, pode ter sido em virtude da dificuldade, que muitos possuem, para avaliar seus pares de forma explícita e em consonância com as formas de avaliação descritas nas diretrizes pedagógicas, as quais requerem, para sua efetiva utilização, preparo e conhecimento específico, pois, como exposto em seu texto,

as práticas avaliativas precisam primar pela função formativa – aquela que considera o processo, não ignora o produto, e, sobretudo, valoriza e encoraja os avaliados e os avaliadores de forma ética e responsável. Evita exposições públicas, constrangimentos e arbitrariedades (BRASIL, 2017).

Essa dificuldade os leva a não adotarem o papel de avaliador com o enfoque exigido para o exercício da atividade de tutoria na Enfam cujo objetivo principal é fomentar o pensamento crítico e a colaboração com vistas à solução de problemas reais enfrentados na prática.

Essa é uma questão a ser melhor analisada por parte da Escola e, sendo identificada como uma lacuna na capacitação dos tutores, seria o caso da avaliação ser melhor trabalhada na formação dos tutores para que eles se sintam mais capacitados no momento de avaliar seus pares, assumindo, assim, com maior segurança e propriedade, o seu papel de avaliador.

Destaca-se que a avaliação é considerada aqui como uma ação que possui abordagem interdisciplinar, transversal integrante do processo pedagógico com o objetivo de validar as soluções educacionais e os seus resultados na perspectiva da avaliação formativa (Brasil, 2017).

Além de avaliador, outro papel não destacado pelos respondentes foi o de gestor. Apenas um deles mencionou que o tutor é responsável pelo planejamento e pela organização do curso.

Nesta função, a atividade de tutoria exigirá do tutor o trabalho em equipe, o gerenciamento do tempo para a execução de atividades, o acompanhamento e o registro de problemas durante o desenvolvimento do curso, adotando providências para saná-los. Irá requerer também a medição e a avaliação de sua atuação antes, durante e depois da execução do curso como um todo, analisando esses resultados juntamente com a equipe técnica da EaD, e compartilhando-os com seus colegas de tutoria, o que viabilizará um ciclo de melhoria contínua.

Diante dessas exigências e segundo Kircher (2001, *apud* Palloff e Pratt, 2013), para que o tutor tenha uma boa atuação *on-line*, é necessário que ele, além de gerenciar bem o tempo, seja “**organizado**; altamente motivado e entusiasmado; comprometido com o ensino (...); **aberto a sugestões**; **criativo**; atento às necessidades dos alunos; **disciplinado**; interessado no ensino *online* (...) (p. 26) grifei.

A falta do devido cuidado com este papel específico da tutoria, chama a atenção e dispara um alerta para um ponto que, talvez, precise ser melhor trabalhado na formação de tutores na Enfam, pois como dizem Silva e Behar (2013):

O professor na modalidade a distância é bastante exigido, uma vez que não cabem improvisações. **O trabalho precisa ser planejado**, os materiais desenvolvidos para apoiá-lo, bem como compreender quem é seu grupo de alunos. O professor tem atividades pedagógicas, **mas também de gestão bastante importantes**, envolvendo vários domínios de competências (...). Ou seja, não é tarefa fácil (p. 154) grifei.

A atuação do tutor durante todas as fases do processo de realização de cursos voltados ao desenvolvimento de competências profissionais complexas, a exemplo de muitas das competências da área jurisdicional, é julgada essencial em uma ação de formação que se dá por meio da interação entre magistrados. Portanto, não se recomenda prescindir de sua presença e participação nos cursos voltados para a magistratura nos quais o foco é a troca de experiências.

Ou seja, a realização dos chamados cursos auto instrucionais, nos quais o tutor não participa da gestão do processo, nem da mediação educacional, não é recomendada nestes casos, pois é um modelo de EaD que não recorre à interação entre participantes como meio de construção do conhecimento, dispensa a atividade de tutoria e utiliza apenas o material didático como fonte para a construção do conhecimento. De acordo com Neto (2012):

Todas as modalidades de EaD necessitam de uma mídia como canal comunicativo entre professores e alunos. No tipo de EaD auto instrucional, no entanto, o papel delas é de importância capital, uma vez que alunos e professores estarão separados no tempo e no espaço e **haverá pouca, ou nenhuma, oportunidade para algum tipo de interação** entre eles, nem mesmo para completar possíveis lacunas ou dúvidas surgidas durante o processo de ensino-aprendizagem (p. 72) grifei.

Assim, o principal objetivo dos cursos a distância da Enfam, com modelo apoiado, justamente, na colaboração entre pares, é promover a interação entre os estudantes, a ser devidamente pensada pelo tutor em suas atividades de gestão e planejamento. Esse modelo, segundo Cord *apud* Torres (2006), tem a internet como ferramenta que permite o desenvolvimento de atividades colaborativas concretizadas pelo trabalho em equipe e pela troca entre pares, trabalhando em conjunto e sem distinções hierárquicas. Isso irá favorecer a troca de experiências e de boas práticas para a solução de casos concretos e exigirá o exercício de uma tutoria ativa, sendo o tutor responsável pelo acompanhamento, pela orientação e pela avaliação dos participantes, e pela mediação no processo de aprendizagem a distância.

Com relação à importância do papel do tutor para a interação, Sartori e Roesler afirmam que:

A metodologia de trabalho do tutor deve estar em consonância com o desenho pedagógico do curso, ou seja, se o desenho exigir alta interação entre alunos e tutor, demandará maior acompanhamento e intervenção na discussão dos conteúdos, na realização das atividades e na avaliação da aprendizagem (2005, p. 52).

Sendo assim, o tutor possui atribuições que demandam preparação e, muitas vezes, mudanças comportamentais para o desempenho da tutoria. Isso exige aprimoramento constante ou, até mesmo, a aquisição de habilidades já mencionadas, tais como: boa comunicação, dinamismo, capacidade de inovação, organização, criatividade, empatia,

paciência, foco no aluno e respeito a sua individualidade, compartilhamento de saberes e técnicas de facilitação do aprendizado.

Tais habilidades, quando desenvolvidas e empregadas de forma adequada, além de elevar a qualidade do ensino, ajudam, também, a fazer com que os alunos se sintam acolhidos pelo tutor e, ainda, motivados pelos desafios das atividades de aprendizagem que este lhes propõe. Reduz-se, assim, o risco de que eles desistam do curso por se sentirem desmotivados ou sem a perspectiva de realizar tarefas úteis ao seu desempenho profissional, porque “um bom instrutor é a chave para a persistência dos estudantes em cursos *on-line*” (Palloff e Pratt, 2013, p. 23).

Diante disso e da maioria das respostas dos tutores quanto ao seu papel, percebe-se a necessidade de se esclarecer o seguinte: facilitar e motivar a aprendizagem não se referem apenas a dar instruções ou a emitir palavras de incentivo e de cortesia. As verdadeiras facilitação e motivação serão originadas da capacidade de planejar e de executar, ou seja, gerenciar atividades que despertem no aluno o desejo de solucionar problemas julgados reais e passíveis de acontecerem na prática.

Somente assim é possível promover uma aprendizagem autêntica e engajadora, definida por Mattar (2012, p. 14) da seguinte forma: “a aprendizagem autêntica enfatiza que os contextos de aprendizagem deveriam ser os mais autênticos possíveis, de maneira que suporte a transferência do conhecimento da educação formal para a prática”. A atuação direcionada para o fomento desse tipo de aprendizagem é o esperado de quem desempenha o papel de tutor na Escola Nacional.

Reforçando a afirmação de que os diversos papéis e atribuições desempenhados pelo tutor devem ser alvo de atualização e desenvolvimento constantes para a elevação da qualidade dos cursos a distância, Palloff e Pratt (2013, p. 23) salientam que “(...) bons instrutores e boa instrução são as ferramentas de *marketing* mais fortes que um programa *on-line* pode ter”. Ainda, e de acordo com os mesmos autores, “(...) a contratação, o treinamento e a avaliação de bons instrutores *on-line* devem ser prioridade máxima para a maior parte das instituições *on-line*”.

Essa compreensão da necessidade da instituição se comprometer em dar suporte ao tutor na docência *on-line* (que hoje é totalmente mediada pela tecnologia), posicionando-se a favor do reconhecimento da tutoria como atividade essencial para o sucesso de seus cursos vem explicitada na obra de Hicks (2015). Para esse autor, as

instituições de ensino devem realizar o desenvolvimento profissional de seus tutores com foco na educação a distância e na aprendizagem reforçada por tecnologias como forma de incentivar e recompensar as boas práticas de ensino.

Definir, precisamente, qual o papel do tutor e reconhecer claramente que esse profissional precisa de apoio, a ser ofertado por meio da realização de cursos de formação voltados ao desenvolvimento de novas formas de atuação do tutor, são estratégias para se posicionar a EaD como área capaz de auxiliar no alcance dos objetivos educacionais estabelecidos por organizações orientadas à formação profissional.

Quando os tutores forem capazes de atender, de maneira eficiente, e por meio de um processo estudado e planejado, às demandas dos estudantes em termos de aprendizagem *on-line*, principalmente no que se refere à esfera da educação corporativa, será possível dar suporte ao desenvolvimento de competências profissionais de forma mais efetiva.

Qualificar os tutores para uma atuação mais condizente com a EaD, levando em conta todas as suas particularidades e metodologias, possibilita que esses formadores adotem uma nova postura diante da turma *on-line* que requer, como já mencionado, novas abordagens tanto do conteúdo quanto da comunicação. Foi pensando em um novo modo de agir do tutor que, em relação à tutoria, mencionou Silva (2003):

(...) pude confirmar: o professor *on-line* constrói uma rede e não uma rota. (...) O professor não se posiciona como o detentor do monopólio do saber, mas como aquele que dispõe teias, cria possibilidades de envolvimento, oferece ocasião de engendramentos, de agenciamentos e estimula a intervenção dos aprendizes como coautores da aprendizagem. (p. 55).

A partir daí, surge então a necessidade de identificação das competências para o perfil do tutor, levando em conta a realidade de cada instituição e partindo da avaliação da atuação desse profissional, bem como da sua própria percepção em relação às habilidades e atribuições da tutoria.

As Competências do Tutor

Antes de tratar das competências do tutor, cabe, neste momento, definir o que vem a ser competência. Para isso, será utilizada a definição trazida por Le Boterf (2006, p. 61) que diz que para ser competente é necessário associar e mobilizar competências de forma pertinente em uma situação de trabalho, é saber como proceder para agir. E segue o autor:

Os modelos que não entendem a competência como uma súmula de saberes, de saber-fazer e de saber-estar são insuficientes. (...) valorizam as condições necessárias (os recursos a possuir), mas que se revelam insuficientes (ser detentor dos recursos não garante a pertinência ou a eficácia da ação).

Para a identificação das competências necessárias ao desempenho do papel de tutor, neste trabalho, a atuação dos tutores foi analisada tendo como fonte os registros e relatórios do ambiente virtual de aprendizagem da Escola Nacional, seus atos normativos e orientações disponibilizados em suas bases de comunicação. Para além disso, a opinião dos formadores sobre o que é ser tutor e quais suas necessidades de formação para o desenvolvimento de suas competências foi obtida por meio do questionário aplicado como instrumento de pesquisa.

Sabendo das necessidades específicas de formação, a Enfam poderá, em suas ações educativas do programa de formação de formadores, preparar o magistrado para a atuação docente *on-line*, oportunizando o desenvolvimento de competências para o exercício das atividades pedagógicas, de planejamento e outras julgadas necessárias para o papel de tutor.

No que diz respeito às competências relacionadas ao conhecimento a ser ensinado, espera-se que o formador de uma escola judicial tenha profundo conhecimento do tema objeto da ação educacional, tanto na perspectiva teórica, quanto na prática, motivo pelo qual o desenvolvimento dessas competências é de responsabilidade do formador para que seja possível sua atuação como tutor. Assim determina o art. 8 da Resolução Enfam n. 2 de 2018, que institui o Banco Nacional de Formadores (BNF) e estabelece os procedimentos para atuação de formadores certificados em cursos do programa de formação de formadores:

Art. 8º parágrafo único. No momento da seleção e contratação dos formadores integrantes do BNF, caberá à escola promotora da ação educacional observar o **cumprimento de outras exigências**, tais como:

I – a formação acadêmica e/ou experiência profissional compatível com a área do conhecimento na qual se propõe atuar como docente;

II – o **domínio do conteúdo a ser ministrado**;

III – a comprovação da titulação;

IV – o desempenho como docente em ações formativas;

V – a regularidade fiscal, administrativa e trabalhista. (Brasil, 2018) grifei.

Assim, para formar magistrados, o perfil de competências do formador foi dividido em dois grupos: competências relativas ao conhecimento a ser ensinado e competências relativas às habilidades para ensinar. De acordo com as informações contidas no *site* da Enfam, tem-se que:

Esse conhecimento do conteúdo propriamente dito inclui, igualmente, as principais aplicações práticas, visão global do sistema judicial e compreensão de como o tema em estudo se relaciona com o todo.

As competências concernentes às habilidades para ensinar dizem respeito ao domínio do conhecimento pedagógico, que envolve a compreensão não só da aprendizagem do adulto, mas também dos fundamentos e práticas de avaliação.

Além disso, o formador deve ser capaz de estabelecer uma clara distinção entre crenças, opiniões pessoais e ética profissional, sempre considerando prioridade as necessidades dos formandos (BRASIL, 2017).

Portanto, esse é o perfil do egresso que a Enfam deseja alcançar com seu programa de formação de formadores (que também envolve a formação de tutores), ou seja, a Escola quer possibilitar a mudança de atitudes dos magistrados perante a atividade de docência, para que esses sujeitos passem a atuar de forma comprometida com a produção e a difusão de conhecimentos, partindo da experiência prática e técnica já desenvolvidas por eles anteriormente.

Tendo em vista esse propósito, e como é uma Escola voltada para o desenvolvimento de competências como forma de aprimorar a qualidade da justiça brasileira, a Enfam, de acordo com suas diretrizes pedagógicas (2017), parte da concepção de educação como sendo um movimento através do qual o homem, e todos os homens, no trabalho, ao articular reflexão e ação, teoria e prática, transitam do senso comum ao conhecimento científico e, assim, transformam a realidade, produzem sua consciência e fazem história.

Ao especificar o foco de sua atuação como sendo o desenvolvimento de competências para o trabalho da magistratura brasileira, a Enfam deixa clara sua intenção e sua finalidade quanto à proposta educacional, sendo essa uma característica positiva e de muito valor para seu público-alvo. Esse fator deve sempre requerer atenção por parte das escolas, sendo que, para atuarem com base nesse propósito, seus formadores também devem compreendê-lo nitidamente, pois, de acordo com Santomé (1998, p. 26), “quando as intenções e finalidades da educação tornam-se pouco claras, surge um

descontentamento, tratando de denunciar a perda de sentido e a inutilidade das propostas educacionais”.

A concepção de educação, a delimitação do foco da atuação, da intenção e da finalidade da proposta educacional, assim como a definição de competências para docentes são ações válidas para a instituição em sua totalidade como mencionado em momento anterior. Para isso, não se separa educação presencial e a distância. O que vai mudar ao se trabalhar na EaD são os recursos, os métodos e os meios de atuação, sendo mantida, portanto, a finalidade e o dever da ação do formador que é, dentre outros, responsabilizar-se pela efetiva aprendizagem do aluno.

Por isso, o trabalho do tutor é essencial para a facilitação da aprendizagem dentro do modelo de EaD adotado pela Enfam, que tenta estimular não somente o contato entre tutor e aluno, mas também o contato entre os alunos.

A facilitação da aprendizagem integra a competência pedagógica a ser desenvolvida pelo tutor e que está relacionada às diversas maneiras de interferir, positivamente, no processo de ensino-aprendizagem. Essa competência foi delimitada, em termos de características necessárias ao tutor, da seguinte forma: ser motivador da aprendizagem; possuir linguagem clara e amigável; aceitar a heterogeneidade de saberes e de capacidades dos alunos; desenvolver posturas críticas no aluno durante a aprendizagem; saber avaliar o desenvolvimento do aluno e fornecer *feedbacks* (Tenório, *et al*, 2016).

Esses requisitos da competência pedagógica corroboram o que afirmaram Palloff e Pratt (2013), para quem o tutor excelente é aquele que:

- Compreende as diferenças entre o ensino *on-line* e o presencial e consegue implementá-las de maneira eficaz;
- Está comprometido com essa forma de ensino, utilizando o ambiente *on-line* a seu favor;
- Estabelece presença no início do curso, encorajando os alunos a fazerem o mesmo;
- É altamente motivado e um bom motivador para seus alunos;
- Compreende a importância da construção de uma comunidade de aprendizagem e dedica tempo a essa função;

- Promove interatividade entre os alunos, desenvolvendo boas questões de discussão;
- Incorpora o trabalho colaborativo ao *design* e à implementação de uma aula *on-line*;
- É ativo e engajado ao longo do curso, fornecendo *feedback* oportuno e construtivo; e
- É aberto, flexível, compassivo, responsivo e lidera pelo exemplo.

Essas características são aplicáveis a qualquer professor, não importando a modalidade na qual ele esteja atuando. A única diferença é que o tutor deve fazer tudo isso utilizando-se de tecnologia (Palloff e Pratt, 2013). Por isso, a mudança na forma de atuar é importante, porque, na EaD, muda-se o meio em que a ação de formação é realizada.

Com uma atuação metodológica e comportamental apropriada, que vise a um maior engajamento e participação ativa dos magistrados-alunos com o uso da tecnologia, a Escola acredita que será possível elevar o nível de qualidade dos seus cursos a distância, pois, julga-se que, no modelo de educação a distância utilizado nos cursos ofertados à magistratura, o professor-tutor é, definitivamente, imprescindível para o desenvolvimento dos saberes e para a orientação de juízes em processo de formação.

A partir da Resolução Enfam nº 1 de 2017, que “disciplina a contratação e a retribuição financeira pelo exercício de atividade docente e pela participação em banca examinadora ou comissão de concurso para o ingresso na carreira da magistratura”, a Enfam reconheceu a importância do tutor e definiu que o profissional que atua na tutoria de cursos a distância exerce uma atividade docente.

Portanto, o tutor, no âmbito da Escola Nacional e das escolas judiciais, é considerado um docente, não cabendo, neste contexto, fazer diferenciação entre professor e tutor como é feito no contexto das Instituições de Ensino Superior e também na literatura da área. Essa afirmação de que o tutor desempenha o papel de professor pode ser verificada nos arts. 1º e 2º da citada resolução, que expressam o seguinte:

Art. 1º A contratação e a retribuição financeira pelo exercício de **atividade docente** no âmbito da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – ENFAM e das escolas judiciais e pela participação em banca examinadora ou comissão de concurso para o ingresso na carreira da magistratura ficam disciplinadas por esta resolução (grifei).

Art. 2º A contratação e a retribuição de que trata o art. 1º desta resolução aplicam-se àquele que atuar como:

(...)

III – tutor: o responsável pelo acompanhamento, pela orientação e pela avaliação dos participantes de atividades nas modalidades de ensino a distância e pela mediação no respectivo processo de aprendizagem (BRASIL, 2017).

Assim, o tutor como docente na Enfam assume a tarefa e a responsabilidade de conduzir o processo de ensino-aprendizagem nos cursos a distância ofertados a juízes, estaduais e federais, bem como às equipes pedagógicas das escolas judiciais e da magistratura, possibilitando que a formação continuada e de formadores voltadas à magistratura chegue, dessa forma, a todos os estados da federação. Para direcionar as formas de se cumprir essa importante missão, ficou definido, ainda, no art. 5º da Resolução nº 1 que as atribuições do tutor são as seguintes:

Art. 5º São atribuições do tutor:

I – elaborar plano de tutoria de acordo com a orientação pedagógica da escola;

II – atualizar e complementar materiais didáticos para o aprimoramento da aprendizagem do aluno;

III – desenvolver o curso com o encaminhamento e a orientação das atividades, o esclarecimento de dúvidas e o acompanhamento da participação dos alunos;

IV – gerenciar as relações entre os participantes do curso, estimulando a cooperação, o desenvolvimento do pensamento crítico e a prática colaborativa;

V – planejar atividades de aplicação do conteúdo;

VI – proceder à avaliação de aprendizagem dos participantes, tanto no decorrer quanto ao final do curso;

VII – manter a regularidade de acesso ao ambiente virtual (Brasil, 2017),

Considerando a importância de se definir, com base em suas atribuições, as competências para a atuação do tutor, faz-se necessário saber, a partir da opinião dos próprios tutores, quais são as competências que eles consideram essenciais para sua atuação. Por isso, indagou-se aos formadores: “Na sua opinião, quais as competências profissionais devem ser requeridas do tutor?”.

Essas respostas foram analisadas e depois categorizadas de acordo com a matriz de competências da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, pois essa matriz e os fundamentos de sua concepção foram julgados como sendo mais adequados

a possibilitar uma visão agrupada das competências do tutor previstas tanto na literatura quanto nos normativos da Enfam, bem como na visão dos tutores participantes desta pesquisa.

Na introdução do documento elaborado pela ABED, cujo título é “Competências para Educação a distância: matrizes e referenciais teóricos”, está a definição de como as matrizes de competências foram consideradas pela Associação:

Em educação, uma matriz é considerada como a fonte ou a origem de referenciais para orientação da tomada de decisões na prática educacional. As matrizes propostas no projeto da ABED constituem referenciais que expressam as competências necessárias para o desenvolvimento de projetos de EaD e para a mediação educacional com vistas à qualidade das práticas em EaD (ABED, 2012, p. 6).

Na elaboração de sua matriz de competências para mediação educacional em EaD, a ABED considerou quatro pilares: aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a ser e aprender a conviver. Assim, ainda citando a ABED (2012, p. 7),

na proposta da ABED, as matrizes de desenvolvimento de projetos e de mediação educacional apresentam as competências gerais que serão mobilizadas pelos diversos saberes: o saber-fazer envolvido no processo de trabalho, saber-conhecer, ou seja, os conteúdos que fundamentam a ação, saber-ser e saber-conviver (atitudes essenciais para a incorporação de procedimentos éticos no trabalho individual e no coletivo).

A partir desses pilares, as áreas do conhecimento do saber-fazer na mediação educacional elencadas nessa matriz de competências são: pedagógica, comunicacional, tecnológica e gerencial. E as dimensões do processo de trabalho do tutor foram divididas em planejamento, desenvolvimento do curso e avaliação.

As áreas do conhecimento e os processos de trabalho estão conjugados em um quadro de duas entradas, na tentativa de representar a relação entre eles. Essa estrutura considera “que as matrizes evidenciam o cruzamento da dimensão do conhecimento e do processo de trabalho” (ABED, 2012).

A caracterização dos processos de trabalho na mediação educacional foi feita considerando o seguinte:

Planejamento – da mesma forma que no trabalho com projetos, o planejamento se apoia no projeto pedagógico, que origina um curso de EAD, e na descrição do papel atribuído à mediação educacional tanto no que se refere ao domínio do conteúdo, à dinâmica pedagógica, ao estabelecimento de relação com os participantes, etc.

Desenvolvimento do curso – refere-se às ações de suporte e apoio tanto pedagógico, comunicacional, quanto tecnológico e administrativo oferecidos aos participantes durante a execução dos cursos.

O desenvolvimento de um curso envolve, ainda, os recursos educativos complementares aos já incluídos, exigindo produções específicas no que se refere a conteúdo, dinâmica pedagógica e superação de dificuldades de caráter tecnológico para contribuir para a aprendizagem do educando.

Avaliação da Aprendizagem – refere-se ao acompanhamento do processo de aprendizagem tendo em vista contribuir para a superação dos problemas enfrentados pelos participantes em sua aprendizagem, seja por meio da introdução de novos recursos, seja pela alteração, substituição ou supressão de recursos já disponibilizados (ABED, 2012, p. 14).

Para melhor entendimento do modelo da matriz de competências da ABED, insere-se o quadro 2:

Quadro 2: Matriz de competências da ABED

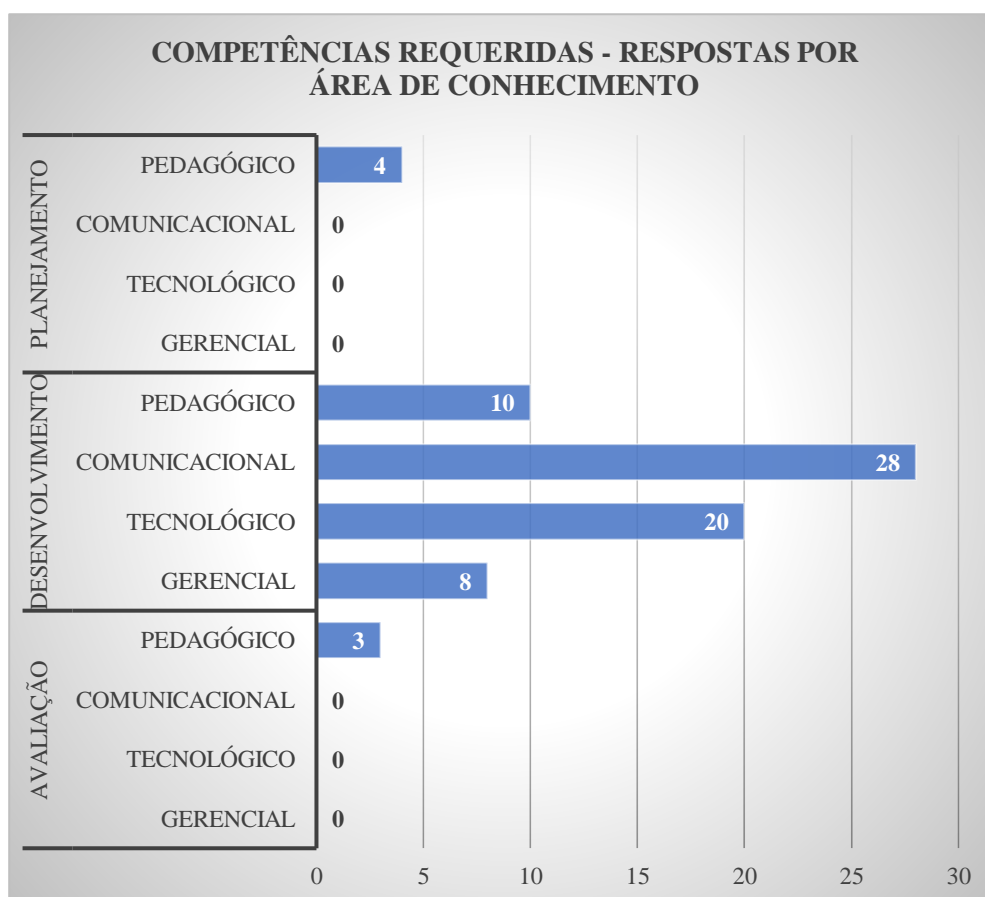
Processo de trabalho Saber-fazer	ÁREAS DE CONHECIMENTO			
	Pedagógica	Comunicacional	Tecnológica	Gerencial
Planejamento	Analisar o contexto do curso e todos os seus componentes, de modo a conhecer com profundidade os objetivos, os conteúdos, recursos de ensino e atividades a serem realizadas.	Planejar ações para estimular participação dos educandos, a aprendizagem colaborativa com a interação entre eles, a busca e o compartilhamento de diversas fontes de informações na construção do conhecimento.	Conhecer o funcionamento de todos os recursos e ou suportes tecnológicos previstos para as atividades do curso subsidiando os responsáveis na tomada de decisões para a correção de eventuais problemas.	Desenvolver formas de registro e acompanhamento dos cursos conforme os critérios estabelecidos com a equipe pedagógica.

Desenvolvimento	Promover atendimento personalizado dos educandos selecionando as melhores estratégias para realizar o atendimento, visando a satisfação e a permanência de cada um deles no curso.	Interagir com os educandos, respondendo de forma personalizada e imediata de todas as dúvidas, comunicando-se de forma clara e precisa, estimulando-os a desenvolver o raciocínio.	Orientar os educandos quanto aos recursos e suportes tecnológicos do curso, facilitando o uso de tecnologias.	Registrar os problemas frequentes e/ou emergenciais no curso, orientando a realização das correções que possibilitem a continuidade das atividades educacionais.
Avaliação	Registrar o acompanhamento dos educandos.	Avaliar o desenvolvimento do curso em relação ao processo comunicacional contemplando as interações educador/educando, educando/educando.	Avaliar a tecnologia usada, sua adequação e funcionamento.	Informar os resultados do curso para os públicos envolvidos fornecendo subsídios para a tomada de decisões pelos responsáveis, visando a melhoria contínua.

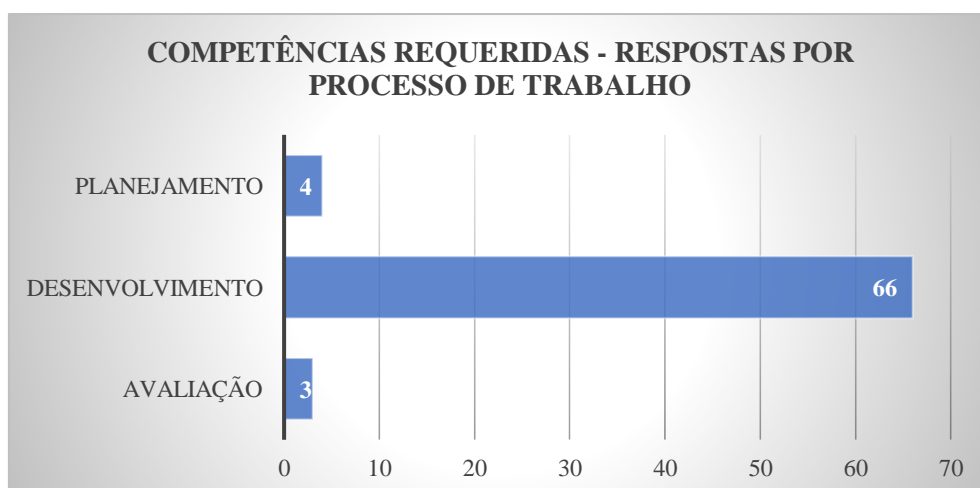
Fonte: adaptado de ABED, 2012

Considerando essa forma de organização e de definição de competências, as respostas dos tutores pesquisados que mencionaram as competências a serem requeridas do tutor foram analisadas. A partir da análise, foi contado o número de vezes em que cada competência havia sido mencionada, e as somas correspondentes foram distribuídas nas 4 áreas de conhecimento, fazendo-se a correlação com o processo de trabalho, assim como desenhado pela ABED.

Com isso, foram construídos os gráficos seguintes:

Gráfico 3: Competências requeridas – respostas por área de conhecimento

Fonte: a autora

Gráfico 4: Competências requeridas – respostas por processos de trabalho

Fonte: a autora

O que pode ser percebido por meio da análise das respostas a essa questão é que os tutores, em sua maioria, valorizam a dimensão do processo de “desenvolvimento do curso” em detrimento das demais dimensões. Essa valorização pode se dar em decorrência

da visão que possuem sobre a importância de sua atuação enquanto condutores do processo de ensino-aprendizagem, muito bem definida por eles na questão que abordou o papel do tutor, sendo que essa mesma valorização também é percebida ao serem analisadas as atribuições do tutor definidas pela Enfam

Por outro lado, ficou evidenciado que os tutores-Enfam não consideraram em suas respostas a atuação do tutor nos outros dois processos de trabalho, quais sejam: planejamento e avaliação, principalmente nas áreas de conhecimento comunicacional, tecnológica e gerencial. Portanto, o antes e o depois do curso recebem menor atenção ao serem declaradas, na livre opinião desses formadores, as competências a serem requeridas do tutor, o que, de certa forma, acende um alerta, pois a ‘tutoria não significa apenas dar atenção, também é realizar uma orientação acerca da aprendizagem do aluno, de forma **organizada e planejada** (Behar *et al*, 2013, p. 160) grifei.

Esse fator também é observado na delimitação da atuação do tutor feita na citada Resolução nº 1 da Enfam. Apesar de a Escola ter a consciência de toda a complexidade e também das áreas de abrangência das competências a serem executadas pelo tutor, ainda não foi possível redigir um normativo que estabeleça esse papel de forma precisa, considerando todos os fatores presentes no contexto de atuação da tutoria *on-line*.

E isso impacta, conseqüentemente, a definição das temáticas a serem abordadas nos cursos de formação de tutores, tendendo para a oferta de conteúdos restritos à área pedagógica, uma vez que não estão previstas, nos atos normativos, atribuições específicas das outras 3 áreas de conhecimento presentes na matriz.

Então, o foco da atenção da Enfam e de seus tutores está, ainda, delimitado ao campo pedagógico, principalmente na fase de desenvolvimento do curso. É um fator merecedor de atenção para se tentar aprimorar tanto a definição do papel e das atribuições do tutor, deixando-os claros ao formador, quanto ao currículo dos cursos de formação de tutores, para que seja possível auxiliar na melhoria da realização dos cursos a distância oferecidos pela Escola, pois a oferta de formação adequada “promove a satisfação dos docentes com o processo de ensino *on-line* e resulta em experiências *on-line* melhor desenvolvidas e mais bem-sucedidas para os estudantes” (Palloff e Pratt, 2013, p. 134)

Diante dessa constatação, existe, portanto, a necessidade de melhor definir o papel as atribuições e as competências do tutor e, ainda, diante da expansão da EaD no cenário nacional, bem como da evolução na realização de seu próprio trabalho na educação a

distância exigindo melhor desempenho em suas atividades, a Enfam vê-se frente à obrigatoriedade de utilização de novos recursos, novas metodologias e novas temáticas com objetivo de compartilhar, criar conhecimentos e desenvolver competências no contexto da formação de seus formadores.

Com base em Moran (2015), acredita-se que a Escola pode realizar essas mudanças em direção à colaboração entre alunos e à sua autonomia, o que significa dizer que apenas ajustar o modelo tradicional de ensino não é suficiente. Os ajustes devem ser profundos para que o foco seja “no aluno ativo, e não reativo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor” (p. 22).

Mesmo com a preocupação em qualificar e desenvolver as competências do seu corpo docente para a EaD, isso (como já citado) ainda não é realizado de forma metodológica e processual abordando todas as características necessárias à atuação ótima do tutor-Enfam.

Para essa abordagem ser feita com sucesso, será necessária, entre outras definições abordadas, identificar, também, o perfil do aluno da EaD-Enfam, não somente em termos gerais, mas, principalmente, no que se refere ao seu comportamento ante as ações de formação *on-line* (um pouco do perfil do magistrado será analisado no capítulo II). Pois a relação do tutor com o aluno, e dos alunos entre si, fundamenta a execução dos cursos, de formação continuada e de formação de formadores da Escola, e irá requerer do tutor competências específicas.

Percebe-se, por meio da análise dos questionários de avaliação de reação aplicados ao final dos cursos realizados pela Enfam, que o aluno-magistrado é bastante crítico no que diz respeito aos objetivos dos programas de formação dos quais participa. Para esse profissional, uma ação de formação continuada, para ser considerada efetiva, não basta ter como componente curricular apenas a legislação pura e simples, pois sua expectativa é poder compartilhar saberes e conhecer melhores práticas de trabalho que o auxiliem em sua jurisdição. É exatamente isso o que prevê as diretrizes pedagógicas da Escola:

Para serem efetivos educacionalmente e também verdadeiros agentes de mudanças, os programas de educação judicial devem ser elaborados para atender às específicas características de aprendizagem dos magistrados – que estão intimamente relacionadas a seu processo de seleção e vitaliciamento, a seus estilos e práticas de aprendizagem comuns, à sua independência e às razões que os levam a participar da educação continuada (BRASIL, 2017).

Nesse mesmo sentido, no programa de formação de formadores, o juiz também espera desenvolver, por meio de compartilhamento e colaboração entre pares, as competências voltadas para o trabalho como docente, contando e confiando no apoio e orientações da equipe pedagógica da Escola.

Esse compartilhamento pode ser potencializado ao serem usados os meios de comunicação disponíveis na EaD, mas que requerem habilidades específicas, muitas vezes ainda não desenvolvidas por parte de alunos e tutores. Então, como identificar corretamente esse perfil do magistrado aluno da EaD-Enfam para melhor planejar ações de formação continuada e de formação de formadores?

Desses fatores, decorre a necessidade de preparar bem o tutor para que ele esteja pronto a lidar com alunos de características e níveis de conhecimentos distintos, no que se refere tanto ao conhecimento técnico da matéria de ensino, quanto ao uso da tecnologia e ao comportamento em ambientes virtuais de aprendizagem.

Uma vez que todos esses programas de formação citados fazem parte da proposta de formação do juiz, eles estão submetidos, portanto, às diretrizes pedagógicas da Escola Nacional, que foram formuladas levando em consideração justamente o perfil do magistrado.

De acordo com os fundamentos elencados no próprio documento das diretrizes pedagógicas (Brasil, 2017), a Enfam, guiada pelo humanismo e pela ética como ideais para a formação profissional dos juízes brasileiros, compreende que o homem-juiz deve ser desenvolvido integralmente com saberes que visem competências que vão além da racionalidade técnica e primem pelo despertar crítico e criativo do ser humano no trabalho.

Justamente pela complexidade e relevância desses fundamentos orientadores da formação é que não se pode prescindir da presença de um tutor competente nas áreas de conhecimento e nos processos de trabalho citados na matriz da ABED como condutor e facilitador das ações formativas (como já mencionado), pois:

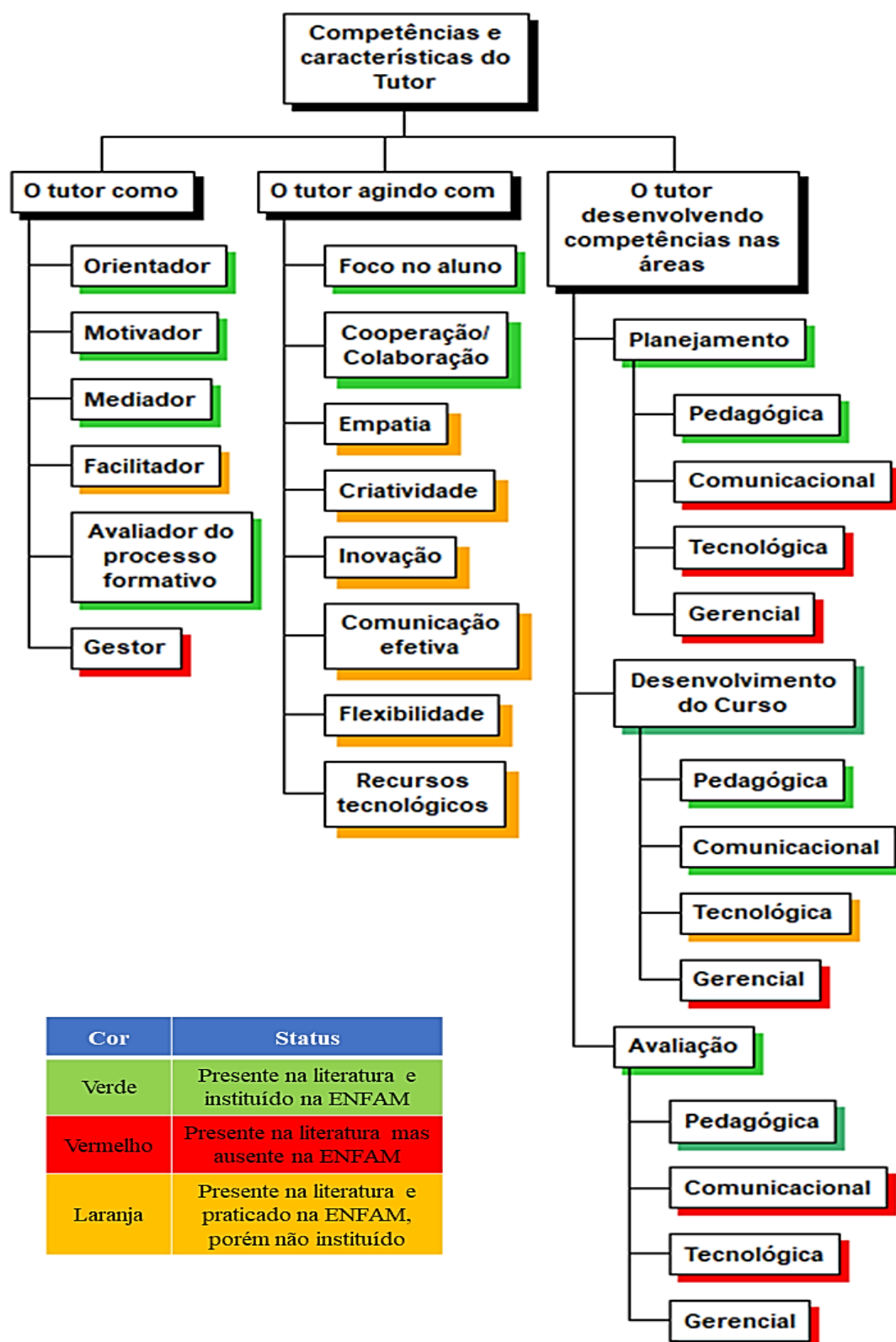
(...) o contacto contínuo entre tutores e alunos desempenha um papel importante no apoio aos alunos. Um contacto consistente ajuda os alunos a sentirem que se encontram num ambiente de aprendizagem seguro, em que eles podem fazer perguntas, revelar as suas incertezas, e explorar novas dimensões dos seus estudos (COL, 2003, p. 57).

A partir desse contato, é possível ao tutor agir para que seja potencializada a interação entre os alunos. Mas, para isso, é necessário conhecer o perfil do aluno como mencionado. Somente assim será possível alcançar o objetivo de se formar uma rede que sustente a aprendizagem em grupos na magistratura, de uma forma consistente e com a consolidação da colaboração entre seus integrantes como sendo algo indispensável à finalidade maior de aquisição, por parte do juiz, de conhecimentos que o ajudem a ter uma atuação pautada pela ética e pelo humanismo em suas decisões judiciais.

Diante de todos esses argumentos, foi trilhado um percurso, no qual foram abordadas as competências necessárias para a atuação do tutor na EaD, passando pelo histórico da educação a distância da Escola Nacional nos últimos 5 anos, além dos saberes necessários ao desempenho do papel do tutor e suas atribuições, bem como pelos saberes e competências para formar magistrados de forma geral. Assim, vimos que o tutor precisa:

- Utilizar novos recursos e metodologias capazes de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, assim como novas abordagens pedagógicas ao se trabalhar em ambientes virtuais;
- Adotar mudanças na forma de ensinar e também de se aprender *on-line*, considerando as características do público-alvo;
- Fazer uso de uma comunicação *on-line* efetiva, cuidando muito bem da clareza e objetividade em suas orientações e na interlocução com o aluno;
- Exercer uma espécie de sedução pedagógica, atuando como mediador, facilitador e motivador da aprendizagem do aluno, possibilitando que este atue com autonomia; e
- Desenvolver competências nas áreas de conhecimento pedagógica, comunicacional, tecnológica e gerencial, para atuar nos processos de trabalho de planejamento, desenvolvimento e avaliação.

A figura 2 foi inserida para melhor visualização das competências e das características do tutor e para resumir o que foi tratado aqui, considerando a literatura, os atos normativos da Enfam e a opinião dos tutores em relação às competências para a atividade de tutoria, fazendo-se uma intersecção entre essas 3 esferas (literatura – Enfam – tutores):

Figura 2: Intersecção competências e características do tutor

Fonte: a autora

Nesta figura, tem-se a intersecção, destacada por 3 cores diferentes, das competências e características inerentes ao papel do tutor citadas ao longo deste capítulo.

Assim, os itens marcados de verde estão presentes e são aplicados pela Enfam, recomendados pela literatura e, na opinião dos tutores pesquisados, são também considerados pertinentes a esse papel, demonstrando o alinhamento entre essas três abordagens.

A cor vermelha foi utilizada para demarcar o que está recomendado pela literatura no que se refere às competências dos tutores, porém não está definido nos atos normativos da Enfam, tampouco é declarado pela maioria dos tutores em suas respostas.

O laranja indica as características defendidas pela literatura, pela Enfam (em seu curso de formação de tutores) e pelos tutores pesquisados, mas não estão instituídas formalmente pelos documentos da Escola Nacional na caracterização do perfil desejável para os que irão assumir esse papel na própria Escola, ou nas demais escolas da magistratura.

Ao utilizar as cores laranja e vermelho, tem-se, visualmente, o indicativo dos fatores que poderiam ser expressados, clara e objetivamente estabelecidos para a definição das competências, do papel, das atribuições e dos processos de trabalho para o perfil profissional do tutor-Enfam.

Essa definição facilitaria o planejamento de ações de formação melhor orientadas às reais necessidades de desenvolvimento. Também possibilitaria selecionar tutores, e avaliar sua atuação de forma mais objetiva. Com relação a esses fatores, Williams *apud* Palloff e Pratt (2103) nos diz que:

Uma vez que os papéis e competências dos instrutores estejam estabelecidos (...), então a avaliação de docentes pode ser orientada ao quão bem o membro individual do corpo docente dominou aqueles papéis e competências, assim como ao treinamento que ainda se faz necessário (p. 120).

Além disso, auxiliaria na compreensão por parte de tutores, das equipes técnica e pedagógica, e demais pessoas envolvidas ou interessadas pela realização de formação de magistrados a distância, qual o verdadeiro papel do tutor-Enfam e o que se espera dele enquanto formador nessa modalidade educacional.

Com esses indicativos, finaliza-se esse primeiro capítulo e, dando sequência ao assunto, no capítulo seguinte, serão abordados as possibilidades e os desafios no desempenho da atividade de tutoria, a atuação do tutor, a relação tutor-aluno e o papel do aluno nos cursos a distância.

CAPÍTULO II – DESAFIOS DA ATUAÇÃO DO TUTOR

Na tentativa de facilitar o percurso formativo daqueles que se interessam e se dispõem a exercer a tutoria na educação a distância realizada pela Escola Nacional, buscase, aqui, esclarecer quais as competências e as características do papel de tutor.

Com esses mesmos objetivos, também se define, a partir de agora, como se dá a relação entre o tutor e o aluno da EaD-Enfam e quais são as características desse aluno. Ainda pretende-se demonstrar como se dá, atualmente, a atuação do tutor-Enfam, e se essa atuação influencia o envolvimento e a participação do aluno no curso.

Falar da atuação do tutor é o objetivo deste trabalho, mas por que, então, tratar do aluno-magistrado e de seu comportamento nos cursos a distância?

Por dois motivos: primeiramente, o fato de ter sido verificada, por meio das respostas a outra pergunta do questionário, a dificuldade relatada pelos tutores para manter a participação dos alunos na turma virtual, sendo esse um de seus maiores desafios.

O segundo motivo refere-se à dinâmica do processo formativo estabelecida no modelo de EaD adotado pela Escola Nacional. Sua aplicação é altamente dependente da presença do tutor e de sua relação com o aluno, sendo a maneira de se gerenciar essa relação um dos fatores indicativos do nível de competência do tutor. Esse indicativo é comentado por Palloff e Pratt (2013), que dizem:

Estabelecer presença é a principal prioridade em uma aula *on-line*, e a capacidade do instrutor de fazê-la de forma eficaz, bem como de ser capaz de encorajar o seu desenvolvimento entre os estudantes, é uma medida de excelência do instrutor *on-line*. Estabelecer presença é o processo de demonstrar quem somos no ambiente *on-line* e de fazer contatos sociais com aqueles que compartilham esse ambiente conosco (p. 27).

A relação entre o tutor e o aluno passará, então, a ser tratada adiante.

Relação Tutor-Aluno

Como dito, o tutor-Enfam declarou sentir dificuldade em manter o aluno com uma participação ativa no curso ao longo de todo o processo formativo. Isso pode ser interpretado também como uma preocupação do tutor em relação ao índice de evasão, fator de difícil gerenciamento, ainda a ser tratado neste capítulo.

Essa declaração foi obtida ao ser feita a seguinte pergunta: “Para você, quais os desafios de ser tutor?”. A partir dessa questão, buscou-se identificar quais são, na visão dos tutores, os aspectos considerados como sendo dificuldades a serem vencidas para que a atuação na tutoria passe a ser realizada de forma mais segura e efetiva.

Com a análise das respostas, foi possível verificar, portanto, que uma das maiores dificuldades para os tutores é manter a participação dos alunos, no sentido de despertá-los a se interessarem pelas atividades durante todo o curso, fazendo com que permaneçam engajados até que este chegue ao fim.

Para tentar ilustrar as concepções dos tutores em relação aos desafios na atuação como tutor, optou-se pela utilização do recurso nuvem de palavras, ou *word cloud*. Por meio de um gerador de nuvem de palavras, é formada uma imagem para demonstrar, de maneira visual, a frequência em que as palavras são citadas em determinado texto: quanto maior é o número de vezes que a palavra é citada no texto, maior é a fonte usada para exibir essa palavra.

O site utilizado para gerar a *word cloud* foi o *Word It Out*: <https://worditout.com/word-cloud/create>. Assim, as respostas dos tutores foram inseridas neste site gerador, resultando na seguinte figura:

Figura 3: Desafios na atuação como tutor



Fonte: a autora

Para vencer esse desafio principal, eles reconhecem também que outras dificuldades precisam ser superadas, por exemplo, a falta de conhecimento sobre o uso dos recursos tecnológicos no processo de mediação pedagógica e a falta de disponibilidade de tempo suficiente para se dedicarem às atividades da tutoria.

Então, os tutores reconhecem a importância de promover a participação dos alunos, a necessidade de aprimoramento no uso das tecnologias e a questão da organização do tempo para melhor desempenharem seu papel, que também podem ser consideradas competências a serem desenvolvidas.

Essa conscientização pode ser encarada como um indicativo de que a Escola tem conseguido desenvolver, juntamente aos seus tutores, o conhecimento sobre as principais atribuições do tutor, mesmo não tendo, ainda, prescrito todas essas atribuições e as responsabilidades atinentes a esse papel em um documento orientador ou normatizador, como mencionado anteriormente.

Sobre a necessidade de domínio de novas ferramentas, acredita-se que com maior investimento em capacitação nessa área é possível auxiliar os tutores a utilizá-las da melhor maneira possível, sempre a serviço do alcance dos objetivos de aprendizagem dos cursos nos quais atuam. Pois, com formação adequada, seriam trazidos aos tutores elementos capazes de incentivar sua criatividade na utilização dessas ferramentas. Nesse sentido, aprendemos na entrevista concedida por Moran (2019) ao site www.consultoriaprimeirainfancia.com (Falando sobre o Futuro da Escola e a Escola do Futuro):

O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. Professores interessantes desenham atividades interessantes, gravam vídeos atraentes. Professores afetivos conseguem comunicar-se de forma acolhedora com seus estudantes através de qualquer aplicativo, plataforma ou rede social.

Porém, em relação à capacidade de organização do tempo pelos tutores (e aqui nos referimos a sua função de gestor), além de ser uma questão crítica identificada por eles em relação a sua atuação, ela talvez seja um dos maiores desafios a serem enfrentados, também, pela equipe pedagógica da Enfam, e para o qual não se pode assegurar, apenas com a formação, uma solução garantidora de resultados.

Essa afirmação é feita, uma vez que a falta de tempo suficiente para a execução das ações da tutoria, sejam elas realizadas antes, durante (fase em que se dá a relação com o aluno) ou após o curso, e também para o desenvolvimento de competências específicas (principalmente para o autodesenvolvimento), pode impactar negativamente a realização de cursos a distância pela Escola Nacional, tendo em vista a adoção do modelo de EaD baseado na proatividade do tutor para alcance dos objetivos de aprendizagem.

Além de ser uma questão crítica, a organização do tempo por parte do tutor é uma variável sobre a qual a Escola não detém nenhum controle, pois este é um fator cuja aplicação depende, principalmente, do comprometimento pessoal de cada um, e não só de formação específica.

Diante dessa realidade, como assegurar que o tutor, ante a outras tantas responsabilidades que possui, assuma o compromisso de se dedicar à tutoria, que não é sua atividade principal, mas é um trabalho remunerado e, por esse motivo, também deve ser exercido com empenho e dedicação, obedecendo às etapas de planejamento, desenvolvimento e avaliação no tempo adequado para se alcançar, cada vez mais, melhores resultados?

Essa pergunta faz pensar no termo *accountability* cujo conceito nos é apresentado por Cordeiro (2013), para quem qualificar determinado profissional usando essa expressão, significa dizer que esse profissional, ao pegar para si a responsabilidade e gerar respostas com resultados, eleva sua contribuição para consigo mesmo e para com os outros a um estágio mais alto. Assim, apenas o bom gerenciamento não basta. É preciso dedicação e comprometimento com a melhoria da atuação docente na EaD.

Considerando esse conceito, faz-se outra pergunta com vistas ao alcance de melhores resultados: como auxiliar o tutor a desenvolver competências, assumindo a responsabilidade pela promoção da interação, do engajamento do aluno e da formação de comunidades virtuais de aprendizagem entre magistrados, uma vez que essas atribuições demandam um tempo considerável para serem executadas?

As respostas para essas dúvidas talvez serão encontradas (para além da formação em gestão do tempo e de processos) na implementação de uma avaliação de desempenho baseada em competências, focada em resultados, ou seja, na contribuição efetiva do tutor para o alcance dos objetivos definidos pela Escola, cujo objetivo seria auxiliar no processo de seleção e de formação daqueles considerados, a princípio, aptos a integrarem o quadro de tutores permanentes da Enfam.

Para Brandão (2018), “o conceito de desempenho está associado à noção de competência, visto que compreende os comportamentos utilizados pela pessoa para alcançar resultados no trabalho”. E prossegue o autor:

O desempenho no trabalho, portanto, pode envolver comportamentos e resultados. Comportamentos referem-se a ações empreendidas pelo indivíduo, ou seja, àquilo que a pessoa faz em determinada situação de

trabalho. Resultados, por sua vez, representam consequências do comportamento adotado (p. 86).

Uma avaliação de desempenho com base nas competências auxiliaria, inclusive, no reconhecimento do desempenho dos tutores cuja atuação traz os melhores resultados para a Escola e serviria, ainda, como meio de definição das competências consideradas relevantes para o sucesso da EaD-Enfam.

Pois bem, esses são possíveis caminhos para o sucesso da EaD-Enfam, cujo modelo de educação a distância, como já mencionado, é baseado na interação e na colaboração entre o tutor e seus alunos e entre os próprios alunos, exigindo do formador o desenvolvimento de competências, principalmente na área da comunicação.

A intenção é sempre privilegiar a construção de conhecimentos de forma coletiva, com o aluno assumindo um papel mais autônomo e se responsabilizando, juntamente ao tutor, pela autoria das informações e conteúdos elaborados no decorrer das atividades pedagógicas desenvolvidas no curso.

Assim, por meio de atividades realizadas, tanto em grupo, quanto individualmente, e, para exemplificar, cita-se as discussões em fóruns, os encontros de grupos de alunos via *chat*, a entrega, por meio do ambiente virtual, de trabalhos dissertativos, a resposta às pesquisas, etc., o que se busca é a troca de experiências e de saberes entre os participantes dos cursos, na tentativa de se formar uma comunidade virtual de aprendizagem. Porque, na EaD, segundo Palloff e Pratt (2002) torna-se essencial desenvolver a “sensação de comunidade” entre seus participantes a fim de que o processo alcance o sucesso. “A comunidade é o veículo através do qual ocorre a aprendizagem *on-line*” (p. 53). Sendo o desenvolvimento dessa sensação o maior desafio para os tutores.

Diante disso, nos cursos da Escola Nacional, o que se deve buscar como ação essencial para o sucesso da aprendizagem é facilitar o estabelecimento de relações sólidas entre os alunos para que eles se sintam à vontade e confiantes para compartilharem dados, informações, e conhecimentos, envolvendo-se de forma ativa na busca de soluções conjuntas para possíveis problemas a serem enfrentados na prática jurisdicional, melhorando, com isso, seus processos de trabalho, porque,

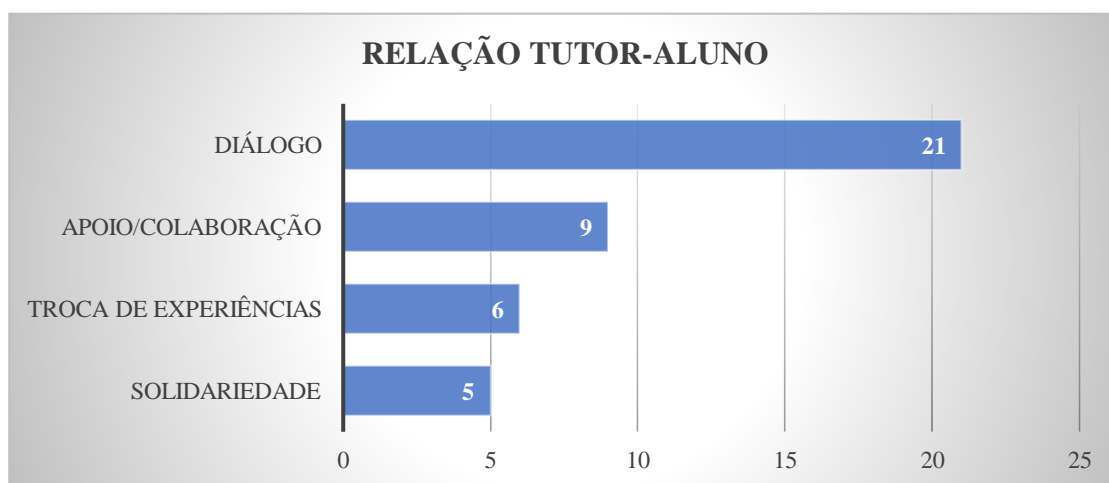
quando os alunos trabalham em conjunto, isto é, colaborativamente, produzem um conhecimento mais profundo e, ao mesmo tempo, deixam de ser independentes para se tornarem interdependentes (PALLOFF e PRATT, 2002, p. 141).

A partir dessa característica, entende-se o motivo da preocupação dos tutores ao se sentirem desafiados a fazerem acontecer esse tipo de relação. Mais uma vez, foi possível identificar essa inquietação com a formulação da questão “Para você, o que é e como deve se dar a relação tutor-aluno?”.

Essa questão está ligada ao papel do tutor nos cursos a distância, e foi feita com a intenção de tentar identificar, a partir da visão do tutor, quais as características devem ser mobilizadas para desempenhar seu papel e para se relacionar com seus alunos e, com isso, verificar se estão presentes as condições para serem formadas comunidades virtuais de aprendizagem nos cursos da Enfam, no que tange à responsabilidade do tutor.

Assim, as respostas foram categorizadas de acordo com os requisitos que identificam uma comunidade virtual de aprendizagem descritos anteriormente.

Gráfico 5: Relação Tutor-Aluno



Fonte: a autora

O reconhecimento do diálogo como sendo um fator importante na relação tutor-aluno pode ser visto como um sinal de que os tutores acreditam em um relacionamento ancorado na comunicação, tendo na conversa amistosa e respeitosa a base para o sucesso.

A preocupação com o diálogo efetivo pode ser em virtude da conscientização de que a distância física existente exige maior empenho por parte do tutor para se fazer entender e para conseguir engajar o aluno nas atividades do curso. Esse fator é mencionado por Moore e Kearsley (2007) ao afirmarem que o tutor não sabe como seus alunos reagem ao que ele escreveu ou falou em uma gravação, a menos que decidam informá-lo por meio de instrumento de *feedback*.

Analisando as demais categorias que implicam na relação tutor-aluno no sentido de fomentar a formação de um grupo, ou de uma comunidade de aprendizagem, como suporte ao engajamento do aluno, percebe-se que elas não foram tão citadas nas repostas dos tutores, mas, ainda assim, infere-se que os formadores têm a consciência da relevância das características apoio/colaboração, troca de experiências e solidariedade quando se relacionam com seu aluno, pois essas não deixaram de ser mencionadas nas respostas.

Vê-se, em muitas falas dos tutores, a preocupação com a interação. E, nas palavras de Kenski 2008, “a interação pressupõe envolvimento”. É um ótimo sinal perceber que os tutores Enfam estão atentos à necessidade de se promover o diálogo na turma *on-line* mesmo que não se possa afirmar que estejam prontos para se envolverem com seus alunos em um nível mais aprofundado, capaz de convencê-los a participarem ativamente nas atividades, uma vez que:

Com um grau maior de complexidade nas formas sociais de interação e comunicação no ensino, nós podemos usar o espaço virtual para realizar atividades – didaticamente ativas e envolventes – construídas com a participação e a cooperação entre alunos e professores. Um ensino baseado em trocas e desafios. Que envolva e motive os alunos para a participação e a expressão de suas opiniões (KENSKI, 2008, p. 13).

Porém, também se verifica a presença, no entendimento de alguns dos tutores, da noção de um relacionamento vivenciado com certo distanciamento e formalismo, com o tutor ainda assumindo um comportamento de quem está em uma posição de único responsável pela criação do conhecimento no ambiente virtual.

Assim, falas como: a relação deve ser “quase horizontal”, de “transmissão do conhecimento” ou relação “profissional”, dão a ideia de que o tutor ainda pode estar agindo da maneira tradicional, arraigada ao modelo de ensino presencial, no qual ele seria o centro do processo formativo, e com o qual todos nós (alunos e professores) estamos acostumados a lidar.

Contudo, essa forma de atuação e esse modelo precisam ser modificados para se adaptarem às mudanças nas formas de ensinar e de aprender exigidas, em parte, pela aplicação da tecnologia na dinâmica da vida social e nos processos de formação profissional (como é o caso na magistratura), principalmente aqueles realizados de forma *on-line*, cujo público é formado por pessoas adultas, detentoras de conhecimentos e experiências diversos e desejosas de aprimorar ou diversificar sua prática de trabalho ao entrar em contato com seus pares, que vivenciam realidades muito próximas.

Talvez essa seja uma pequena lacuna a ser trabalhada nos processos formativos da Escola. Por outro lado, a resposta destacada logo abaixo, e que exemplifica boa parte das respostas obtidas para a questão da relação tutor-aluno, mostra que os tutores estão trilhando um caminho capaz de conduzi-los às modificações citadas anteriormente:

A relação tutor-aluno é na verdade a relação entre pessoas que compartilham saberes. Não raro, o aluno pode ter até maior experiência que o tutor na área de conhecimento. Assim, o tutor não deve portar-se como instrutor, professor etc, mas como alguém que, respeitando um método e um plano, proporciona o aprendizado e o compartilhamento de saberes, aliando teoria e prática (TUTORA 17).

Essa resposta também pode ser considerada um indicativo de um trabalho de formação de formadores realizado pela Escola Nacional de forma satisfatória, necessitando, apenas, de alguns ajustes no sentido de aprimorar a abordagem da forma de atuação do docente nas situações de ensino-aprendizagem a distância.

É preciso desenvolver a consciência (mas parece que alguns tutores já a possuem) de que, o objetivo maior não é a simples utilização de recursos tecnológicos para a transmissão de informações e para a disponibilização de arquivos e material didático o que configuraria um modelo instrucional, ainda centrado nas ações do tutor, como metodologia de ensino.

Tentando evitar essa metodologia tradicional, os cursos a distância da Enfam observam em seu planejamento as diretrizes pedagógicas da Escola como documento norteador na busca pela promoção da participação e da interação dos participantes. É com esse propósito que os tutores da Enfam precisam planejar sua atuação, pois seu papel é essencial para a criação de uma comunidade virtual de aprendizagem, utilizando-se uma mediação pedagógica que, segundo Dias *apud* Silva (2012),

consiste na criação de uma pedagogia baseada na partilha, na exposição das perspectivas individuais entre pares e na iniciativa conjunta orientada para a inovação e a criação [...], sendo a atividade colaborativa o meio para a inovação da criação do novo conhecimento” (p. 47).

Uma comunidade virtual de aprendizagem pressupõe muito mais que a troca de mensagens assíncronas nas quais os alunos apenas respondem às mensagens do tutor de forma passiva, sem a realização de pesquisas, de colaboração e de compartilhamento de informações e sem irem além da ação de meros expectadores.

De acordo com Palloff e Pratt (2002), os princípios que estão presentes na educação a distância são os que estão ligados a uma maneira mais ativa e colaborativa de aprendizagem, porém, “na educação a distância, deve-se prestar atenção ao desenvolvimento de sensação de comunidade entre os participantes do grupo a fim de que o processo seja bem-sucedido” (p. 53).

Para que seja possível a criação de uma verdadeira comunidade, é preciso que haja troca de experiências, diálogo, apoio mútuo entre seus participantes, colaboração para a construção coletiva do conhecimento e, ainda, a solidariedade, tudo isso como valores capazes de diminuir o sentimento de isolamento e de desconexão entre os integrantes de uma turma virtual, e de aumentar a sensação de pertencimento ao grupo.

É necessário observar esses fatores no contexto da magistratura, pois este é composto por profissionais altamente qualificados, com nível de formação elevado, sendo perfeita e totalmente capazes de construir, em conjunto, um conhecimento novo e considerado válido para toda sua categoria profissional, observando-se, é claro, as particularidades de cada caso e de cada região do país.

Porém, para a concretização dessa construção colaborativa, é fundamental saber lidar com a falta de engajamento e envolvimento do aluno (fato a ser visto mais adiante), e orientá-lo para que seja possível driblar esse obstáculo, pois, de acordo com Munhoz (2015),

é preciso quebrar, antes de tudo, o perfil não participativo do aluno. A evolução tecnológica, ao facilitar o desenvolvimento da comunicação, presta uma grande colaboração neste sentido, mas a efetivação desse desejo não pode ser deixada ao acaso, como algo que irá acontecer somente devido à existência de facilidades de comunicação no ambiente (p. 150).

Isso, por sua vez, irá exigir do tutor uma nova postura e novas formas e estratégias de atuação para que não fique preso aos velhos modelos, tentando “dominar” o processo de aprendizagem desses alunos. Porém, ele também não deve atuar com total distanciamento, deixando o aluno sozinho e sem apoio, pois “esse posicionamento pode invalidar todo um trabalho prévio desenvolvido no projeto instrucional” (Munhoz, 2015, p. 150), ou no planejamento pedagógico do curso.

Ao invés disso, ele precisa agir como um verdadeiro facilitador das relações e das interações para que os alunos não percam o rumo garantidor do alcance dos objetivos traçados para determinado curso de formação. Ou seja, o foco da atuação do tutor deve

ser facilitar a aprendizagem, e não o ensino. Ele precisa, antes de tudo, auxiliar seus alunos a finalizarem um curso, driblando as dificuldades que, porventura, surgirem durante o processo.

Nesse sentido, as diretrizes pedagógicas da Escola Nacional instituem um modelo de educação que considera que a produção do conhecimento se dá a partir de ações formativas organizadas para estimular a participação ativa do aluno-magistrado, nas quais ele deve ser o centro do processo formativo, a colaboração *on-line* torna-se fundamental para o sucesso desse modelo adotado. Assim, a metodologia a ser utilizada pelo tutor deve ser a que, segundo o texto das diretrizes:

(...) conduz os magistrados-alunos a partirem de suas próprias experiências e conhecimentos para mediante atividades teórico-práticas, compreendê-los, aprofundá-los, concretizá-los em novas práticas; estas, por sua vez, serão novo ponto de partida para a sistematização de conhecimentos em níveis cada vez mais ampliados. Para que isso aconteça, o aprofundamento teórico ocorrerá a partir da análise de situações reais, em estudos de caso, simulações, análise e solução de problemas ou por meio de outras metodologias participativas (BRASIL, 2017).

Sendo assim, para atender o disposto no texto das diretrizes, a colaboração a ser realizada pelos magistrados (tutores e alunos) nos cursos a distância deve ter como objetivo possibilitar, por meio da troca de experiências, o desenvolvimento de competências a serem articuladas em processos de trabalho visando a melhoria da qualidade e da celeridade da prática jurisdicional.

Para que isso ocorra, além da colaboração entre os pares nos cursos de formação, seria necessária também a adoção, por parte da Escola, de currículos capazes de se ajustarem ao desenvolvimento das competências úteis e indispensáveis à prática jurisdicional, cujo maior resultado seria o atendimento, de forma ainda mais qualificada, das demandas da sociedade, que passa por constantes e aceleradas modificações, exigindo atualização permanente e o alto desempenho dos agentes públicos.

Esse objetivo justificaria os esforços a serem empreendidos por tutores e coordenadores, e também por toda equipe técnica, responsáveis pelo processo de realização de cursos a distância, para se formarem comunidades virtuais de aprendizagem integradas por magistrados participantes dos cursos de formação continuada da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados.

Palloff e Pratt (2004) observam que o compartilhamento de informações, de interesses e de recursos integra a educação a distância (sendo um dos objetivos da sala de aula virtual), ou seja, é o que fundamenta a realização do processo ensino-aprendizagem de uma maneira construtiva, no qual conhecimento e significado devem ser criados em conjunto por tutores e alunos.

Para esses autores, a comunidade virtual de aprendizagem poderá ser considerada formada, caso estejam presentes os seguintes resultados:

- Interação ativa que envolve tanto o conteúdo do curso quanto a comunicação pessoal;
- Aprendizagem colaborativa evidenciada pelos comentários dirigidos mais de um estudante a outro do que de um estudante ao professor;
- Significado construído socialmente, evidenciado pelo acordo ou pelo questionamento;
- Compartilhamento de recursos entre alunos;
- Expressões de apoio e de estímulo trocadas entre alunos, além de vontade de avaliar criticamente o trabalho dos colegas (Palloff e Pratt, 2002, p. 56).

Levando-se em conta esses critérios, ao ser observada a dinâmica das salas de aula *on-line* da Enfam, conclui-se que a formação de comunidades virtuais de aprendizagem, no contexto dos cursos a distância ofertados aos magistrados ou às equipes das escolas judiciais e da magistratura, ainda não é uma realidade vivenciada de forma absoluta.

O que se vê nos espaços das atividades pedagógicas propostas por meio dos relatórios disponibilizados no ambiente virtual e do acompanhamento e observação da participação dos alunos, é que a maioria deles apenas atende ao comando inicial proposto pelo tutor, em acessos esporádicos e pontuais ao ambiente virtual de aprendizagem, sem se preocuparem em dialogar com colegas ou em estabelecer trocas e apoio mútuo, o que denota um baixíssimo engajamento por parte da maioria dos estudantes. Sendo assim, mais uma vez, portanto, justifica-se o desafio percebido pelo tutor Enfam.

O engajamento do aluno, ou o *engagement*, para Kampf (2018), apresenta-se em diferentes contextos, e está ligado ao modo como indivíduos se envolvem em causas, atividades ou projetos, mantendo a persistência na busca dos objetivos relacionados a suas escolhas e o foco de atuação. Partindo para a área da educação, a autora explica que:

No ensino superior, o *engagement* vem sendo investigado na perspectiva de identificar fatores de permanência e êxito na formação universitária, buscando características que denotem o envolvimento do estudante em suas experiências de aprendizagem (p. 86).

E de acordo com Campbell; Cabrera *apud* Kampff (2018, p. 87): “quanto mais engajados estiverem os estudantes, maior tende a ser a probabilidade de o estudante persistir em seus estudos e, especialmente, maior tende a ser o seu resultado de aprendizagem”.

Com a perspectiva de se elevar o engajamento (*engagement*) por parte dos estudantes nos cursos a distância, a Enfam e seus tutores deveriam, afirma-se uma vez mais, investir seus esforços na formação das comunidades de aprendizagem, considerando todos os seus pressupostos de sucesso. Outra característica ligada à permanência e ao engajamento em cursos a distância, além da sensação de pertencer a uma comunidade, é a questão da motivação.

Uma ação fundamental para se elevar o índice de conclusão dos cursos é tentar identificar o que seria capaz de motivar os magistrados-alunos a interagirem mais e com maior dedicação em um curso a distância, levando-se em conta o ritmo de cada um, as disponibilidades de tempo, os interesses e a multiplicidade de outras tarefas, compromissos e atividades (Okada, 2003) exercidos por essa categoria profissional.

Outro fator propício ao estímulo à maior interação, ainda segundo essa autora, é a proposição de problematizações contextualizadas decorrentes de trocas de experiências. Para ela,

dinâmicas e atividades contextualizadas possibilitam desvelar um pouco de cada participante, pensamentos, experiências pessoais, histórias de vida. É essencial saber quem somos, quais nossos dilemas, o que permeia as nossas práticas, quais nossas inquietações, o que desencadeia as nossas interações, as nossas discussões e as nossas pesquisas (p. 283).

A necessidade de refletir sobre essas questões, e sobre tantas outras que estão vinculadas à interação e ao relacionamento entre participantes de cursos na modalidade a distância, vêm à tona quando analisamos os dados referentes à evasão nos cursos, motivo de preocupação entre as equipes pedagógica e administrativa da Escola, bem como entre seus docentes.

De acordo com Favero (2006), a evasão nos cursos a distância é definida da seguinte forma: “entende-se por evasão o ato de desistência, incluindo os que nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas e mediadores do curso, em qualquer momento” (p. 50).

Esse conceito foi considerado na análise da evasão dos cursos da Enfam. Para exibir os dados obtidos, foi elaborado o quadro 3 com comparativo dos índices de evasão nos cursos realizados entre os anos de 2016 e 2018.

Quadro 3: Índice de evasão na Enfam

Curso	Índice de evasão %		
	2016	2017	2018
Aspectos Gerais e Questões Controvertidas do Sistema Penitenciário Federal	*	*	36,4
Demandas Repetitivas e Grandes Litigantes	*	17,0	31,0
Depoimento Especial de Crianças e Adolescentes	39,8	14,7	57,5
Direito Previdenciário	53,3	*	*
Execução Penal	37,5	8,8	35,2
Gestão Cartorária	50,4	23,7	41,1
Gestão de Pessoas	30,0	5,3	34,2
Improbidade Administrativa	29,6	20,0	36,4
O Juiz e a Atividade Notarial e Registral	32,9	5,1	33,1
O Sistema dos Juizados Especiais Estaduais	*	33,9	34,7
Remédios Constitucionais	*	*	10,0
Tribunal do Júri	33,3	10,5	36,7
Formação de Formadores – Desenvolvimento Docente – Nível 1 – Módulo 2	*	6,6	14,8
Formação de Formadores – Nível 2 – Módulo Coordenação Pedagógica	*	*	30,0
Formação de Formadores – Nível 2 – Módulo Planejamento de Ensino	45,2	32,5	27,9
Formação de Formadores – Nível 2 – Módulo Subsídios para Elaborar Projeto Político Pedagógico	*	*	23,8
Formação de Tutores no Contexto da Magistratura	39,0	15,3	29,3

*Curso não realizado

Fonte: a autora

Mesmo que a evasão seja um problema para o qual não se pode atribuir uma única causa, pois há diversos fatores que levam um aluno a desistir de um curso, chama a atenção o fato de que turmas exclusivas para magistrados tenham evasão maior do que as turmas mistas, ou seja, que permitem a participação de servidores, no contexto da formação da magistratura. Isso, por si só, já é suficiente para se tentar conhecer melhor

as características dos magistrados e suas preferências quando o assunto é o estudo *on-line*.

Essa observação é feita, ao se verificar que os cursos a distância integrantes da categoria de formação de formadores, em 2018, apresentaram um índice de evasão menor do que os cursos da categoria de formação continuada (a única exceção é o curso Remédios Constitucionais).

E as turmas dos cursos de formação de formadores são compostas por alunos-magistrados e também por não-magistrados (esses alunos fazem parte das equipes pedagógicas das escolas judiciais e da magistratura). Já as turmas de formação continuada são integradas, exclusivamente, por magistrados. Este dado estimula a reflexão sobre quais fatores levam o magistrado a se interessar por um determinado tema, ou área de formação.

Por exemplo, no caso do curso Formação de Formadores – Desenvolvimento Docente – Nível 1 – Módulo 2 – a evasão é bem menor do que nos demais cursos. O módulo 2 faz parte de um programa de formação composto por 3 módulos, sendo o primeiro e o terceiro presenciais. Para ser considerado um formador capacitado e receber a certificação no programa, o aluno tem a obrigação de ser aprovado nos 3 módulos. Sendo a aprovação no segundo módulo condição para participar do terceiro.

Sendo assim, pergunta-se: será que a obrigatoriedade de aprovação no módulo 2 como pré-requisito para participar do módulo 3 é o que leva a uma menor evasão? A obrigatoriedade de se obter um “crédito” como condição para se conquistar um “título” justifica maior interesse em realizar o curso? E, além disso, será que a vontade em se tornar formador capacitado, e assim poder desempenhar esse papel na Enfam e nas demais escolas da magistratura de forma remunerada seria outro fator de influência que se traduz em menor evasão? Faz-se essa pergunta, porque assim dispõe a Resolução Enfam nº 2:

Art. 9º A Enfam e as escolas judiciais e de magistratura deverão assegurar que os formadores atuantes em cursos oficiais de formação e aperfeiçoamento de magistrados, nas modalidades presencial e a distância, sejam certificados com aproveitamento em cursos de formação de formadores realizados pela Enfam ou por ela credenciados (...) (BRASIL, 2018).

Será que a metodologia do curso e seu conteúdo, de certa forma novo e totalmente alheio às questões jurídicas já dominadas pelos magistrados, é o que os levam a se engajar? Ou seria a atuação dos tutores pedagogos desse módulo o fator influenciador?

Ou a presença de servidores nas turmas seria um diferencial? Ou será que o menor índice de evasão no módulo 2 do programa de formação de formadores é fruto de todos esses fatores agindo em conjunto?

E, partindo do contexto da formação de formadores, ainda se questiona: será que os cursos da formação continuada estão, de fato, auxiliando no desenvolvimento de competências consideradas úteis pelos magistrados? E se não estiverem, seria esse um dos motivos da alta evasão? Enfim, são questões que merecem ser analisadas em prol do envolvimento e da motivação dos juízes nos cursos ofertados pela Escola Nacional.

Pesquisas feitas no sentido de identificar as causas da falta de envolvimento e do abandono dos cursos indicam que existem justificativas variadas que, muitas vezes, dificultam a ação por parte da equipe responsável pela realização da EaD. Para algumas causas, não existe solução a ser adotada pela Escola, por exemplo, doenças, excesso de trabalho, falta de acesso à internet, e outras tantas apresentadas nessa mesma linha.

Mas, como mencionado anteriormente, e de acordo com o autor Anderson *apud* Woodley e Simpson (2015, p. 483), “o melhor preditor da retenção de estudantes é a motivação. Os serviços de retenção precisam compreender a motivação, basear-se nela e lidar com os problemas que a reduzem. Muitos estudantes desistem por baixa motivação”.

A Enfam não realiza pesquisas com objetivo de identificar as possíveis causas de evasão de seus cursos, até porque é difícil consultar o aluno desistente e porque uma única teoria que tente explicar todas as desistências será tão geral a ponto de ser vazia (Woodley e Simpson, 2015, p. 483).

Em vista dessa dificuldade, torna-se necessário identificar melhor o perfil de seus alunos, assim como suas necessidades e interesses, para que seja possível planejar estratégias adequadas à retenção deste público, à sua motivação, e também para favorecer maior interação e participação efetiva por parte deles nos cursos.

Na tentativa de diminuir o índice de evasão em seus cursos, além dos ajustes no quantitativo de alunos por turma já relatado, a Escola editou em agosto de 2018 a Portaria n. 8, que dispõe sobre a participação de magistrados, servidores e demais profissionais nas ações formativas por ela promovidas.

O normativo impõe prazos, regras e penalidades para a desistência nos cursos presenciais e a distância, o que, até então, jamais havia sido implementado pela Escola.

De acordo com o normativo, aqueles inscritos nas ações de formação que descumprirem as regras e os prazos ficarão sujeitos ao:

I – ressarcimento ao erário das despesas custeadas pela Enfam para a sua participação na ação formativa, incluindo as de passagens e diárias do discente, quando o custo per capita do curso for superior ao valor correspondente a 2% do maior vencimento básico da Administração Federal

II – impedimento de participação em outra ação promovida ou custeada pela Enfam pelo período de 6 (seis) meses, contados da decisão que determinar o impedimento, quando o custo per capita do curso for igual ou inferior ao valor correspondente a 2% do maior vencimento básico da Administração Federal (BRASIL, 2018).

A expectativa é de que, a partir dos cursos a serem realizados em 2019, ao se exigir a ciência quanto às regras desse normativo por parte dos alunos interessados em se inscreverem nos cursos, a evasão, cujos índices foram registrados neste texto, seja diminuída.

Vale evidenciar que, mesmo com a possibilidade de se minimizar a evasão, o decréscimo pode não ser um indicativo de que o curso seja relevante para o sujeito em formação ou de que gere reflexos positivos para a prática judicante.

Por isso, mesmo que essa medida surta o efeito esperado e bons resultados em termos de diminuição da evasão sejam alcançados, não se pode cair na comodidade de acreditar que se está progredindo na promoção do engajamento, sob o risco de se abandonar todas as demais indicações de ações capazes de contribuir para a melhoria da participação dos alunos e da qualidade dos cursos a distância.

Entre essas ações, sem sombra de dúvidas, está o investimento na formação de tutores e das equipes de EaD para que esses profissionais sejam preparados e tenham a consciência de que precisam manter o foco no aluno, conhecendo sobre o que o motiva a aprender e a sustentar sua motivação (Woodley e Simpson, 2015).

É preciso que todos os envolvidos na EaD, alunos, tutores e equipes, tenham como principal objetivo a criação do conhecimento por meio da interação e da troca de experiências realizadas de forma inovadora, e não pelo simples uso da tecnologia em si mesma. Desse modo será possível executar cursos com maiores índices de retenção dos alunos, honrando os valores despendidos em sua realização.

Dito isso, e dando sequência às informações trazidas sobre evasão, interação, comunidades virtuais e motivação, será analisada, primeiramente, a atuação do aluno e

seu perfil e, logo depois, a do tutor da Enfam, na tentativa de se identificar as características e os comportamentos destes dois atores que potencializam a formação de comunidades virtuais de aprendizagem.

Atuação do Aluno da EaD-Enfam

O público-alvo das ações educativas executadas pela Enfam é formado majoritariamente por juízes integrantes das justiças estadual e federal. A justiça do trabalho não compõe o público da Escola Nacional, uma vez que esta possui sua própria escola de formação, denominada Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho – Enamat, vinculada ao Tribunal Superior do Trabalho (TST).

De acordo com o relatório Perfil Sociodemográfico dos Magistrados Brasileiros elaborado pelo Conselho Nacional de Justiça a partir de dados obtidos por meio de questionário disponibilizado aos juízes, no período entre 9 de abril e 30 de maio de 2018, participaram desse levantamento de informações 11.348 juízes, de um total de 18.168 magistrados ativos, representando um índice de resposta de 62,5%.

Figura 4: Percentual de participação por segmento de justiça

Justiça	Quantidade	Percentual	Total
Justiça Estadual	8.036	64,7%	12.417
Justiça do Trabalho	2.081	56,9%	3.658
Justiça Federal	1.006	51,9%	1.939
Outros	225	-	-
Total	11.348	62,5%	18.168

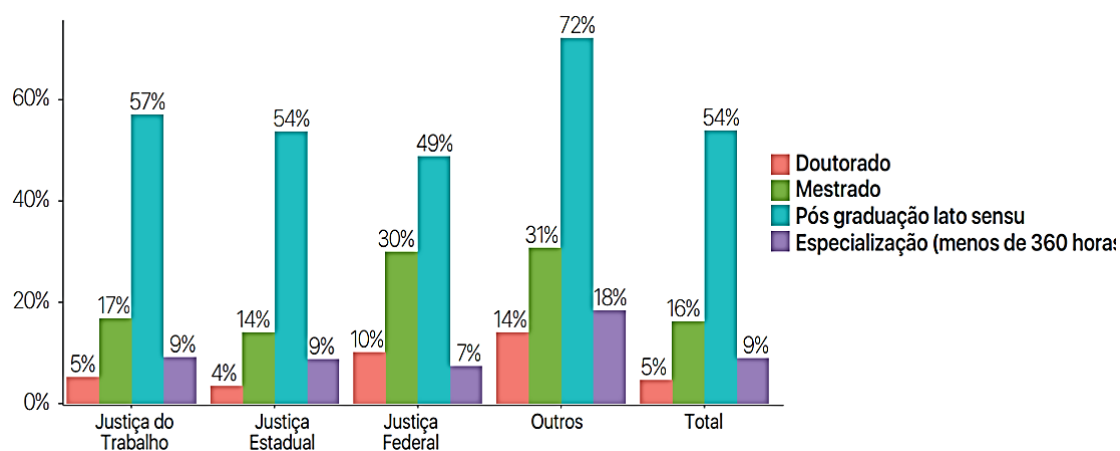
Fonte: relatório Perfil Sociodemográfico dos Magistrados Brasileiros 2018 – CNJ

Existem 14.356 juízes federais e estaduais ativos. Deste total, 12.417 são estaduais e 1.939 são federais. A pesquisa foi respondida por um total de 9.042 integrantes da magistratura estadual e federal, 62,9% do total destes dois segmentos de justiça.

Considerando todos os segmentos, evidenciou-se com a pesquisa que 38% da magistratura é do sexo feminino; 50% dos magistrados tem até 46 anos de idade e a outra metade, portanto, possui idade superior; 80% são casados. E a maioria, 78%, tem filhos.

Quanto à formação acadêmica, 5% dos magistrados brasileiros tem o título de doutor; 16% de mestre; 54% cursaram alguma especialização ou pós-graduação *lato sensu*, com no mínimo 360 horas.

Gráfico 6: Percentual de magistrados que completou pós-graduação, de acordo com tipo de pós-graduação

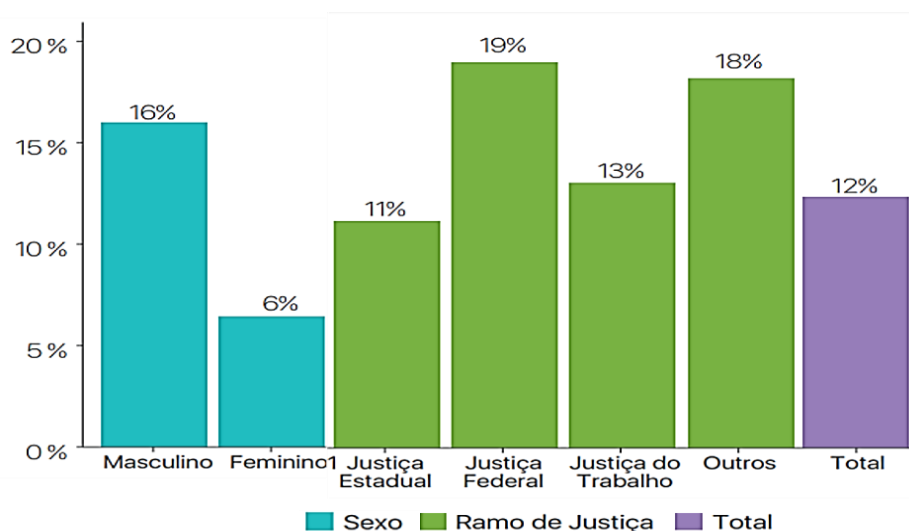


Fonte: relatório Perfil Sociodemográfico dos Magistrados Brasileiros 2018 - CNJ

Do total de respondentes, 43% declararam ter realizado curso de capacitação, nos doze meses anteriores à data da pesquisa.

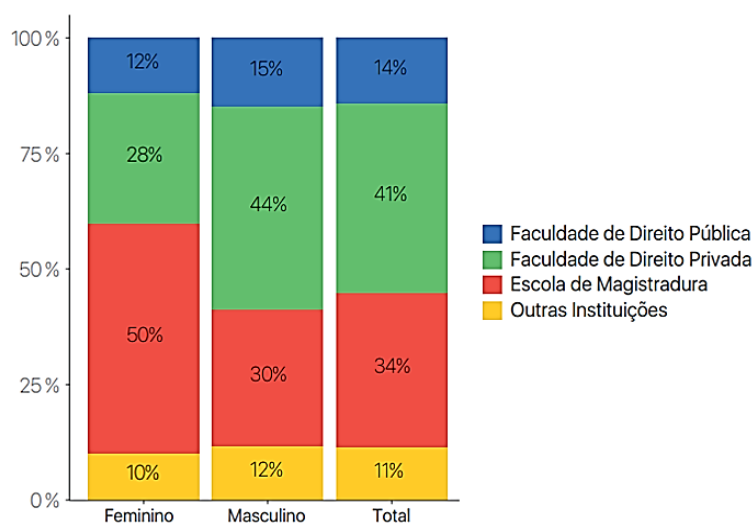
Outra informação obtida por meio do levantamento foi o percentual de magistrados que exercem atividade docente. Dessa forma, 12,4% do total indicaram exercer essa atividade. Entre os homens, esse percentual é maior, 16% comparado a 6% das mulheres. Na Justiça Federal, 19% dos magistrados declararam atuar também como docentes.

Gráfico 7: Percentual de magistrados que exerce atividade docente, por sexo e segmento de justiça



Fonte: adaptado de: relatório Perfil Sociodemográfico dos Magistrados Brasileiros 2018 – CNJ

Gráfico 8: Percentual de magistrados que exerce atividade docente, por sexo e tipo de instituição



Fonte: relatório Perfil Sociodemográfico dos Magistrados Brasileiros 2018 – CNJ

Esse perfil da magistratura torna possível a visualização de algumas características presentes no perfil do público-alvo da Enfam que são interessantes de serem destacadas, pois auxiliam a traçar estratégias, no momento de planejamento das ações de formação, capazes de ajudar na retenção destes alunos nos cursos realizados pela Escola.

O perfil revelado pelo relatório do CNJ permite inferir que os magistrados por serem trabalhadores adultos e possuírem responsabilidades sociais e familiares, ao participarem de um curso a distância, acessam o material disponibilizado e estudam a partir dos mais variados locais, inclusive no trabalho.

Com base nos estudos de Moore e Kearsley (2007), que fazem a afirmação “aprender no local de trabalho ou em casa é um desafio, porque existem muitas distrações” (p. 18), surge a preocupação de como contribuir para o sucesso do aprendizado do aluno que possui essas características.

Conhecendo melhor o perfil dos magistrados, torna-se factível a adoção pelos tutores de metodologias e práticas pedagógicas que ajudem o magistrado-aluno a participar e a completar o curso com maior aproveitamento, mais engajamento e colaboração, para isso, portanto, “é importante obter a imagem mais completa possível dos estudantes a serem atendidos pelo curso antes de embarcar no seu desenvolvimento” (Palloff e Pratt, 2015, p. 91).

Dessa maneira, é importante considerar, além das questões culturais envolvidas (pois a Enfam abrange todo o território Nacional), os estilos de aprendizagem e tantas outras atinentes à educação, a probabilidade de uma turma de magistrados possuir as seguintes características:

- boa parte dos alunos ter idade acima de 46 anos, faixa etária que, teoricamente, possui maior dificuldade em lidar com a tecnologia;
- a maioria ser casada e possuir filhos, o que lhes exige dedicação de tempo para os cuidados e atenção necessários ao convívio familiar, dificultando o gerenciamento de tempo a ser destinado os estudos;
- alguns serem docentes e possuírem experiência didática ainda exercida de forma conservadora, fator possivelmente gerador de críticas e de resistências a novos modelos e metodologias; e
- muitos terem sobrecarga de trabalho, devido às diversas funções e atividades que desenvolvem. Algumas delas exercidas por obrigação, advindas do cargo ocupado, outras em virtude de vários outros compromissos assumidos. E, todas elas, comprometendo-lhes o tempo a ser disponibilizado para a formação.

Diante disso, como se comportar enquanto tutor? Quais estratégias adotar? Qual a quantidade de conteúdo didático e de atividades avaliativas disponibilizar? Quais recursos utilizar? Como desenhar essas atividades? Qual a duração adequada de um curso cujo público-alvo possui essas características? Como promover a participação e o engajamento desse aluno?

As respostas a essas perguntas podem auxiliar, como dito, no desenho e na mediação pedagógica de cursos com características mais apropriadas ao público-alvo, pois “a forma como um curso a distância está estruturado, sua carga de trabalho, suas estratégias de avaliação e seu estilo de escrita, tudo isso afeta sua taxa de retenção” (Woodley e Simpson, 2015, p. 491).

Esses autores apostam que, além desses fatores a serem observados na realização de um curso a distância, o essencial para se conquistar o aluno e fazer com que ele participe dos cursos de forma efetiva é entrar em contato com esse aluno seja por meio de *e-mail* ou até mesmo telefonemas (feitos antes e/ou durante o curso). Isso seria

aplicável ao contexto da magistratura, considerando as características do público apontadas anteriormente?

Assim, ao se analisar o perfil do aluno EaD-Enfam, tudo indica que haverá novos conhecimentos, habilidades e atitudes a serem desenvolvidos, não só por tutores e pela equipe de suporte, mas, sobretudo, pelo próprio aluno que precisará deixar para trás velhos hábitos de estudo que, definitivamente, não se encaixam em um processo de aprendizagem dinâmico e colaborativo que precisa acontecer no modelo de educação a distância adotado pela Escola.

Como um dos agentes integrantes de todo o processo formativo, o aluno também tem sua cota de responsabilidade para com a qualidade das ações educacionais e, por isso, deveria agir de forma adequada às exigências da modalidade de ensino com a qual se compromete.

No que se refere às competências do aluno virtual, Silva (2012), identificou 12 competências consideradas básicas a serem desenvolvidas: fluência digital; autonomia; reflexão; organização; planejamento; administração do tempo; comunicação; presencialidade virtual; autoavaliação; automotivação; flexibilidade; e trabalho em equipe. Sendo consideradas as mais relevantes, a fluência digital, a organização e a autonomia; e, como essenciais, a organização do tempo e o planejamento.

Portanto, os alunos devem considerar as competências e as características de seu próprio perfil no momento de se matricular em um curso, pois são fatores que influenciarão, diretamente, na maneira de atuação e na quantidade de tempo disponível para a dedicação aos estudos.

Assim, o magistrado deve ter em mente quais são suas reais condições de participar da ação, levando em conta questões como tempo livre e motivação para o estudo, inclusive a superação de eventuais dificuldades enfrentadas como usuário de novas tecnologias.

Em vista disso, não se pode responsabilizar o tutor, exclusivamente, pelo alcance de melhores resultados em termos de participação nos cursos. Muito desse esforço é de responsabilidade do aluno.

A formação voltada para profissionais adultos, capazes e altamente qualificados, utilizando-se uma modalidade de educação na qual se vislumbra, necessariamente, o

incremento da autonomia e da proatividade desse aluno, é o que norteia as ações da Escola Nacional.

É preciso, portanto, que esse aluno responda pelo gerenciamento de seu próprio desenvolvimento enquanto participante de uma ação de capacitação a distância, adotando uma postura mais flexível para se adequar às mudanças trazidas pelo implemento das novas tecnologias nos ambientes educacionais e que, gradativamente, vêm ocorrendo nos processos de ensino-aprendizagem, porque “atitudes negativas em relação ao aprendizado a distância surgem da relutância em assumir responsabilidades e realizar um esforço” (Moore e Kearsely, 2007, p. 188).

É necessário também aprender a gerenciar o tempo, a agir com honestidade para consigo e para com os demais participantes no que se refere ao cumprimento de regras estabelecidas pelo tutor e pela equipe de coordenação dos cursos. E, ainda, deve se responsabilizar por seu próprio desempenho, realizando as atividades solicitadas, fazendo pesquisas capazes de elevar o nível de conhecimento sobre o assunto discutido no curso, compartilhando saberes e experiências com colegas e tutores de uma maneira ativa, dialogada e interativa, contribuindo, assim, de forma significativa, para a qualidade de seu aprendizado e a do curso realizado.

Como menciona Palloff e Pratt (2004), o aluno virtual precisa estar disposto a compartilhar informações pessoais, ser flexível e não se deixar abater com pequenas dificuldades enfrentadas ao longo do curso, voltando a se integrar ao processo de aprendizagem tão logo elas sejam sanadas.

Para esses autores, o aluno deve ser, ainda, honesto quanto a insatisfações e problemas que surgirem durante o percurso formativo, não os utilizando como subterfúgios para o abandono ou para a não conclusão de tarefas, e, sim, como algo a ser usado a serviço do bom desenvolvimento do curso, além de ter, de fato, vontade de assumir a responsabilidade pela formação de uma comunidade de aprendizagem e de trabalhar em grupo com espírito colaborativo.

De acordo com os autores supracitados, o aluno virtual de sucesso possui as seguintes características:

- Tem acesso à tecnologia e ao computador;
- Tem a mente aberta e compartilha detalhes sobre sua vida, trabalho e outras experiências educacionais;

- Não se sente prejudicado pela ausência de sinais auditivos ou visuais no processo de comunicação;
- Deseja dedicar quantidade significativa de seu tempo semanal a seus estudos e não vê o curso como “a maneira mais leve e fácil”;
- É, ou pode passar a ser, uma pessoa que pensa criticamente;
- Tem a capacidade de refletir;
- Acredita que a aprendizagem de alta qualidade pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento (p. 26).

Mesmo possuindo um nível de escolaridade elevado, passando anos investindo em sua qualificação, e sendo todos eles alunos incluídos digitalmente, tendo acesso às tecnologias digitais, estes magistrados, assim como a maioria dos alunos que participam de ações educativas a distância, sejam elas formais, sejam informais, ainda não desenvolveram a disciplina e as demais características necessárias para o estudo *on-line* mencionadas anteriormente, fatores estes, como visto, considerados essenciais para se obter sucesso em cursos a distância.

Tendo em vista, ainda, que os magistrados trazem consigo experiências e práticas consolidadas ao longo de anos de estudo presencial sem o uso da tecnologia, é preciso quebrar certos paradigmas em relação ao que é a educação a distância, como é ser um aluno nessa modalidade e como se organizar e se comportar para obter sucesso, o que lhe exigirá competências diferentes das requeridas pelo ensino presencial tradicional.

Tudo isso precisa ser trabalhado e estimulado pelo tutor e pela equipe técnica. O aluno *on-line*, portanto, precisa de orientação específica sobre como estudar na EaD. Essa orientação (em parte) deve vir do tutor. É preciso saber lidar com as características do aluno e, diante delas, saber auxiliá-lo a alcançar os objetivos de aprendizagem de forma significativa. Portanto, essa é uma das responsabilidades a ser assumida pelo tutor. Diante desta e das demais obrigações, torna-se importante, então, analisar a atuação do tutor na EaD-Enfam.

Atuação do Tutor – Enfam

As competências do tutor relacionadas à comunicação, à mediação pedagógica, à sua relação com o aluno, entre outras, vêm sendo explanadas ao longo deste texto.

Na concepção da Enfam, o termo competência é assim definido:

Capacidade de agir – em situações previstas e não previstas – com rapidez, articulando conhecimentos tácitos e científicos, experiências sociais e de trabalho, comportamentos e valores, desejos e motivações, desenvolvidos ao longo das trajetórias de vida em contextos cada vez mais complexos (BRASIL, 2017).

Com base nesse conceito, a Escola busca promover o desenvolvimento profissional, não somente dos juízes enquanto profissionais responsáveis pela prestação jurisdicional, mas também de magistrados e servidores como docentes presenciais ou a distância.

Ao final dos cursos realizados pela Enfam, é solicitado aos alunos que preencham um questionário de avaliação de reação para subsidiar a realização de melhorias para a oferta de novas turmas, retroalimentando o ciclo de planejamento e realização de cursos. Nesses questionários, o desempenho do formador sempre é avaliado.

O questionário específico dos cursos a distância é subdividido em 5 categorias de questões: “desenvolvimento do curso”; “material didático”; “conhecimentos adquiridos”; “atuação do tutor”; “funcionalidades do ambiente virtual e apoio técnico”.

Na categoria atuação do tutor, ao longo de 2018, todos os tutores que atuaram nos cursos de formação continuada e de formação de formadores realizados a distância tiveram seu desempenho avaliado, pela grande maioria dos alunos, como sendo ótimo ou bom.

Nos relatórios de avaliação elaborados pela equipe técnica da EaD-Enfam, com base na avaliação de reação preenchida pelos alunos, foi sempre destacada a qualidade da atuação da tutoria trazida, não só pelos gráficos quantitativos desenhados a partir da escala de avaliação, mas também pelos comentários deixados por muitos alunos em questão aberta de preenchimento opcional.

O questionário mencionado foi elaborado considerando a Resolução Enfam nº 1, de março de 2017. Nela, estão previstas as atribuições do tutor conforme mencionado anteriormente nesta dissertação. Estas atribuições, por estarem previstas em um normativo da Escola, são vistas como sendo os objetivos do tutor-Enfam, quando em atuação em um curso *on-line*, principalmente as constantes dos itens III, IV, VI e VII transcritos a seguir:

III – desenvolver o curso com o encaminhamento e a orientação das atividades, o esclarecimento de dúvidas e o acompanhamento da participação dos alunos;

IV – gerenciar as relações entre os participantes do curso, estimulando a cooperação, o desenvolvimento do pensamento crítico e a prática colaborativa;

VI – proceder à avaliação de aprendizagem dos participantes, tanto no decorrer quanto ao final do curso;

VII – manter a regularidade de acesso ao ambiente virtual (BRASIL, 2017).

Portanto, para a certificação de que os tutores estão cumprindo de forma satisfatória com suas atribuições, bem como para tentar verificar se há a relação entre a atuação do tutor e o envolvimento e a participação dos alunos nos cursos, além da análise feita a partir da avaliação de reação submetida aos alunos, resolveu-se analisar, também, com base nas atribuições presentes nos quatro itens transcritos anteriormente, a atuação de quatro tutores dentre os respondentes do questionário integrante deste trabalho de pesquisa.

Assim, com esse propósito, foi construída a tabela 1, que possui cada uma das atribuições instituídas pelo normativo como sendo as categorias de análise, subdivididas em alguns critérios de avaliação (definidos com base no exposto pela literatura) para torná-la mais objetiva. As categorias ficaram assim definidas:

1. Orientar atividade – cujo critério adotado foi a emissão de comandos claros, objetivos e completos no momento de explicar como se daria a participação em discussões e demais atividades;
2. Esclarecer dúvidas – para esta categoria, os critérios foram a tempestividade no envio de respostas e repostas enviadas a todos os que solicitaram a intervenção do tutor;
3. Acompanhar a participação do aluno – aqui os critérios são a consulta aos relatórios de participação disponibilizados pelo ambiente virtual Moodle, o contato com o aluno feito de forma individual e a tempestividade deste contato;
4. Estimular a cooperação/colaboração – esta atribuição teve como critério o estímulo à interação entre alunos;
5. Estimular o desenvolvimento do pensamento crítico – nesta categoria, o critério ficou restrito à elaboração de proposições direcionadas à reflexão sobre a atuação profissional do aluno;
6. Avaliar a aprendizagem – esta categoria foi analisada com base no envio de *feedback* aos alunos de acordo com o que estabelece o apêndice B das Diretrizes Pedagógicas da Enfam; e
7. Manter a regularidade de acesso – cujo critério estabelecido foi o acesso diário realizado ao ambiente virtual, no sentido de demonstrar a presença virtual.

Com as categorias e os critérios definidos, passou-se à escolha dos tutores cuja atuação seria analisada.

Durante a fase de pesquisa junto aos tutores, feita por meio de questionário, os nomes dos respondentes foram registrados em uma planilha *excel* na ordem cronológica das datas em que responderam à pesquisa.

Para a seleção dos tutores a serem analisados na tentativa de alcançar o objetivo deste capítulo, foi inserido um valor para cada um dos nomes, utilizando-se a função “ALEATÓRIO” do *Excel*, que retorna um número aleatório maior ou igual a 0, e menor do que 1 (modificado quando recalculado) e distribuído uniformemente.

Após a atribuição dos números aleatórios, esses foram classificados em ordem decrescente de valor para, então, serem selecionados os primeiros 4 nomes da lista, classificados, portanto, do maior para o menor número.

Foi definido um percentual de 10% para a seleção da quantidade de respondentes da pesquisa que teria sua atuação analisada dentro do ambiente virtual de aprendizagem. O total de respondentes foi de 36 tutores, assim 10% corresponde a 3,6. Como, nesse contexto, estamos lidando com pessoas, é necessário um número inteiro para a análise, assim, ficou estabelecido que 4 tutores seriam observados. Foi essa a forma, então, de escolha adotada para que se garantisse um processo de seleção o mais objetivo e isento possível.

Os 4 tutores analisados possuem as seguintes características: 2 homens e 2 mulheres; 3 são magistrados e 1 é pedagogo. Portanto, foram observados 3 cursos da formação continuada e 1 da formação de formadores.

O quadro 4 com as categorias e critérios foi preenchido à medida que ia sendo realizada a análise da atuação dos tutores em seus respectivos cursos.

Quadro 4: Categorias e critérios de avaliação da atuação dos tutores

	Orientar atividade	Esclarecer dúvidas		Acompanhar participação do aluno			Estimular a cooperação/colaboração	Estimular o desenvolvimento do pensamento crítico	Avaliar a aprendizagem		Manter regularidade de acesso
Tutor	Comandos claros, objetivos e completos	Quando solicitado	Tempestividade	Consulta aos relatórios	Envio de mensagens individuais	Tempestividade	Estímulo à interação	Proposições direcionadas à reflexão sobre a atuação profissional	Envio de <i>feedback</i>	Tempestividade	Mínimo 1 vez por dia útil
30	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Tarefas	Sim	Sim
22	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Tarefas	Sim	Sim
10	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Tarefas	Sim	Sim
31	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não

A seguir, tem-se a análise descritiva da atuação desses tutores:

Tutor 30 – Magistrado – formação continuada

O tutor 30 atuou em uma turma composta, inicialmente, por 40 alunos. Entretanto, ao término do curso de 40 horas-aula distribuídas em 5 semanas, a turma possuía 20 alunos remanescentes, ou seja, 50% evadiram.

No período chamado de ambientação, durante o qual são repassadas aos alunos informações importantes sobre o ambiente virtual, a metodologia do curso, suas formas de avaliação e feitas as apresentações dos alunos e do tutor, foi perceptível que este iniciou o curso de maneira dinâmica e organizada.

Nessa etapa, utilizando-se do fórum de apresentação, ele expos os objetivos do curso de uma forma pontual, reforçando as informações constantes do documento denominado “guia do estudante”. Enfatizou a importância da interação efetiva entre os participantes, “através do diálogo e de pesquisas”, para a aprendizagem significativa. Ele mencionou que o curso se propunha ao desenvolvimento de competências, preconizado pelas diretrizes pedagógicas da Enfam. Também abriu o fórum chamado de “espaço do café”, destinado à interação dos participantes e ao diálogo sobre assuntos não necessariamente relacionados ao curso.

Esse espaço é disponibilizado em todos os cursos da Escola, na tentativa de motivar os alunos a se conhecerem e promoverem, com isso, maior proximidade e colaboração entre eles. Porém, ele não é utilizado por todos os tutores, talvez por ainda não terem consciência da importância que um espaço de “convivência” possui para auxiliar a formação de uma comunidade de aprendizagem *on-line*. Um apontamento sobre a importância de um espaço como esse em cursos a distância é feito por Palloff e Pratt (2013):

Os indicadores de que a facilitação eficaz está ocorrendo em um curso online incluem o uso de atividades para “quebrar o gelo” no início do curso e, possivelmente, em intervalos durante toda a sua duração, de forma que os estudantes possam conhecer uns aos outros e se divertir ao fazê-lo. Um espaço comum ou café está incluído no curso e estudantes são encorajados a usá-lo (p. 33).

Assim, neste espaço, o tutor instigou, inicialmente, os alunos a se aproximarem por meio do compartilhamento de experiências, além das profissionais, e reiterou a necessidade de inserção de foto e atualização do perfil de cada um para facilitar a identificação uns dos outros na tentativa de humanizar as relações.

Até aqui, percebe-se a atuação do tutor na tentativa inicial de formação de uma comunidade de aprendizagem. Todavia, ele fez somente uma postagem de abertura do espaço, não incentivando, posteriormente, a participação dos alunos com novas mensagens ou com a inserção de uma temática diversa do assunto estudado para que, deste modo, a turma se sentisse mais à vontade para interagir. Talvez, por esse motivo, o fórum teve a participação, muito superficial e incipiente, de 6 alunos, apenas.

Esse tutor utilizou o quadro de avisos, outro fórum disponibilizado aos participantes, cujo objetivo é a divulgação de avisos e lembretes importantes sobre prazos e outros aspectos do curso. Ele repassou informações importantes relacionadas à dinâmica e ao andamento do curso, sempre com otimismo, empatia, clareza e objetividade nas mensagens, características já apontadas como necessárias ao papel do tutor.

Porém, o tutor 30 utilizou esse espaço apenas no início do curso, não enviando avisos no decorrer das unidades, ou “etapas”, denominação dada aos módulos que compõem os cursos a distância da Enfam, ou seja, ele não enviou avisos alertando sobre o início ou fim das unidades, o que ajudaria os alunos na gestão do tempo. Também faltou informar aos alunos em que horário iria analisar as postagens e respondê-las, para que eles tivessem noção de quando poderiam esperar por suas intervenções.

O tutor também não fez uso dos relatórios de participação⁸ disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem, tampouco utilizou o sistema de mensagens do Moodle para contatar os alunos que não estavam participando do curso regularmente.

Essas “falhas” não rebaixam o desempenho deste tutor, considerado aqui como sendo muito bom. Porém, enviar avisos e especificar o período em que estará “presente” no ambiente virtual, além de contatar os alunos de forma individualizada, pode significar a eles que poderão contar sempre com as orientações e o acompanhamento do tutor e, assim, sentirem-se mais seguros, confiantes e engajados em suas atividades discentes porque,

É muitíssimo importante o professor estar presente – enviando mensagens regularmente para o fórum de discussões, respondendo de forma oportuna aos e-mails e aos trabalhos enviados e, em gral, dando um exemplo de boa interação e comunicação online -, pois os alunos farão o mesmo, e um alto grau de interatividade ocorrerá (PALLOFF e PRATT, 2004, p. 141).

⁸ https://docs.moodle.org/37/en/Course_reports

Com relação à participação nas discussões sobre o conteúdo didático, neste curso, houve 4 fóruns de discussão, cada um com duração de 7 dias, propostos como atividades avaliativas, nos quais foram abordados e debatidos assuntos relacionados ao conteúdo dos 4 módulos (sendo 1 por semana). Nesses fóruns de discussão, além da condução dos debates, o tutor-Enfam deve também observar que:

O fórum de discussão precisa compor um espaço de negociações e de produção de novos sentidos e significados acerca dos conteúdos (...). Os temas de debates dos fóruns só farão sentido para os alunos à medida que forem trabalhados dentro de um conjunto de significação dos conteúdos (...). Esse procedimento didático pode promover, mais facilmente, a interação do grupo por meio de postagens que relatem experiências vivenciadas por alunos e professores (MONTES, 2016, p. 92).

Na tentativa de se construir um espaço de interação, nos 3 primeiros fóruns, foram repassadas aos alunos orientações iniciais precisas e concisas, seguindo o que dispõem os vários autores mencionados até aqui em suas pesquisas e publicações acerca da participação de alunos em ambientes virtuais de aprendizagem.

Este tutor informou, nestas 3 atividades, os critérios de avaliação muito claramente, e tentou estimular o debate ao definir, como um dos critérios, que os alunos deveriam, obrigatoriamente, comentar as respostas dos colegas.

Por meio destas proposições iniciais, ele estimulou a reflexão, pois solicitou aos alunos para se posicionarem acerca da efetividade das práticas adotadas pelos colegas e pelo próprio aluno na solução de problemas enfrentados na prática laboral do juiz.

Segue, logo abaixo, um trecho da postagem de abertura extraído do segundo fórum, realizado durante o módulo 2 do curso:

Valendo-se do material disponibilizado e de sua experiência na atividade judicante, apresente pelo menos duas situações-problema que conduzem à [temática do curso].

Colabore com pelo menos dois colegas apresentando uma solução ao desafio por ele relatado ou uma reflexão sobre outra solução que já tenham proposto, registrando sua ponderação (...) (TUTOR 30) grifei.

O tutor, na primeira intervenção realizada após estas orientações iniciais, tenta retomar o foco para o objetivo da questão orientadora do debate, uma vez que alguns dos primeiros alunos participantes do debate, em suas postagens, não atendem ao que foi solicitado.

Em mais de uma postagem, o tutor retoma o foco da discussão para que os alunos alcancem os objetivos propostos, demonstrando estar atento ao que eles estavam debatendo no fórum.

Durante o período de duração dos fóruns, ele fez novos questionamentos (além da proposição inicial de cada discussão) a alunos distintos para que demonstrassem como aplicam as técnicas sugeridas no material, procurando obter participações mais significativas para enriquecer a discussão.

Porém, no 4º fórum, houve uma mudança na metodologia utilizada nos fóruns anteriores. Nesta discussão, o tutor deixou claro aos alunos que não havia a necessidade de se comentar as postagens uns dos outros, tornando não obrigatória a interação e a colaboração entre eles, o que, neste caso, pode ter tido um impacto direto no número de postagens realizadas, pois este foi o fórum com menor número de *posts* do curso, com apenas 25 mensagens.

Eis aqui a transcrição de parte da proposição inicial do fórum 4 feita pelo tutor:

Neste fórum de discussão, cada participante deverá destacar 2 (duas) dentre todas as ferramentas e/ou estratégias apresentadas no material disponibilizado (...).

Não será necessário comentar as estratégias apontadas pelos demais colegas; todavia, a troca de ideias e a discussão sobre as soluções práticas apresentadas poderá ser fundamental para a construção da tarefa prevista para atividade individual (TUTOR 30) grifei.

Mesmo o tutor tendo sugerido que a troca de ideias e a discussão poderiam trazer um benefício pessoal para cada aluno no desenvolvimento do trabalho individual, a turma não se mobilizou para a atuação ativa e colaborativa neste fórum, adotando uma posição passiva que se caracteriza por meio de estímulo e resposta, assim como compreendido pela abordagem comportamentalista da aprendizagem (Montes, 2016).

Este fator também pode ser interpretado como sendo falta de preparo ou de habilidade por parte dos alunos no que se refere ao comportamento ideal em um curso a distância e, até mesmo, certo desinteresse do magistrado em formar uma rede de aprendizagem colaborativa na qual seus integrantes possam trocar experiências e diferentes pontos de vista para a geração de novos conhecimentos coletivos e para o aprimoramento de práticas de trabalho.

Partindo desse referencial, pode-se afirmar que o tutor, na magistratura, precisará agir sempre de forma precisa, com orientações constantes e prescritivas, dedicadas à formação de uma rede colaborativa, até que os alunos magistrados comecem a agir, por iniciativa própria, de maneira mais adequada à realidade e às particularidades do processo de aprendizagem realizado na modalidade a distância. Logo, o tutor na Enfam terá que desempenhar os papéis de orientador e de motivador de forma muito mais assertiva, pois eles são cruciais para provocar a participação do juiz.

Portanto, estabelecer diretrizes claras, objetivas e definidoras do comportamento que se espera do magistrado no ambiente virtual, com o objetivo de se estabelecer, ou fixar, um nível de participação considerado adequado aos objetivos do curso é uma das atribuições do tutor.

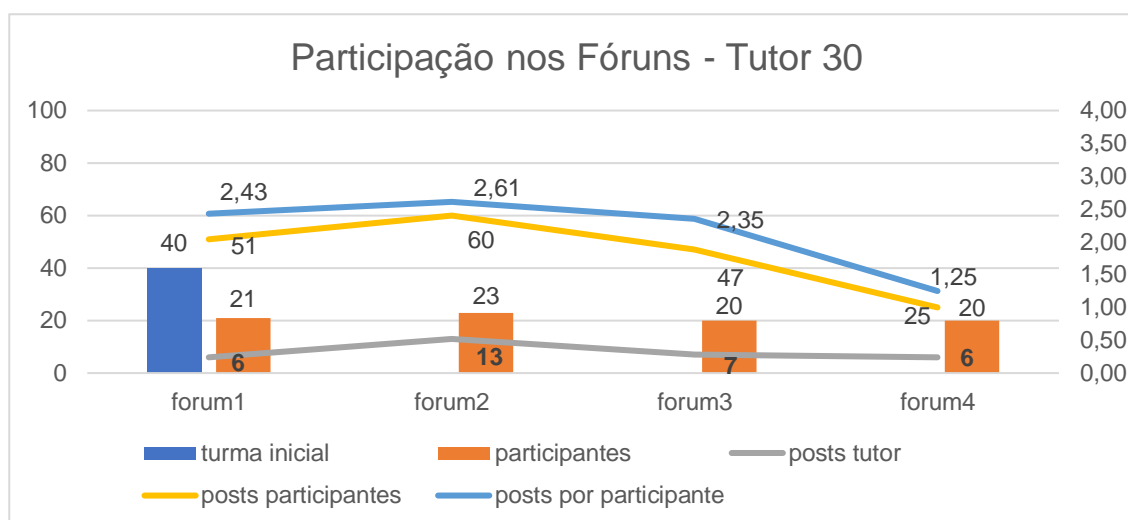
Foi possível verificar, nitidamente, que essa é uma necessidade a ser atendida nos cursos da Enfam, e deverá ser uma preocupação regular do tutor. Essa mesma urgência já foi identificada por Palloff e Pratt (2002), que nos dizem:

Aprendemos pela via das dificuldades que, sem estabelecer diretrizes claras, o curso não transcorrerá bem. Os participantes podem não entender aquilo que consideramos claro e damos como certo.

(...) Somos agora bem claros quanto ao conteúdo de um encontro on line e quanto ao que se espera dos alunos quando estes enviam suas mensagens para a discussão (p. 120).

No fórum 4, talvez por não ter tido muitas participações sobre as quais intervir, o tutor deixou de fazer correlações entre as mensagens, pouco contribuindo para ampliar a discussão ou manter sua dinamicidade, e pouco incentivando, em seus 6 *posts*, maior participação ou interação, realizando, segundo Montes (2016), “a mediação como um processo unilateral, individual e solitário, dentro da perspectiva da transmissão e do modelo comunicacional um para um” (p. 119), deixando de lado a colaboração.

A seguir, é mostrado o gráfico 9 com o comparativo do número de postagens nos fóruns de discussão sob a responsabilidade do tutor 30:

Gráfico 9: Participação nos fóruns – tutor 30

Fonte: a autora

Este é um dos 4 gráficos elaborados para demonstrar os resultados em termos de número de participações nos fóruns de discussão dos tutores cujas atuações foram analisadas. Nesses gráficos, foram registrados, para cada fórum, o número de participantes, de *posts* enviados pelo tutor, de *posts* enviados pelos participantes e o número de *posts* por participante.

Assim, no curso do tutor 30, o resultado em termos de participação nos fóruns foi o seguinte:

Quadro 5: Fóruns Tutor 30

Fórum	Nº de participantes	Total de <i>posts</i> dos participantes	Total de <i>posts</i> do tutor
1	21	51	6
2	23	60	13
3	20	47	7
4	20	25	6

Fonte: a autora

A partir do número de *posts* feitos pelos participantes e pelo tutor, foi calculado, no Excel, o coeficiente de correlação⁹, ou seja, um valor que se encontra entre -1 e 1, para mostrar quão fortemente duas variáveis estão relacionadas entre si.

⁹ https://pt.wikipedia.org/wiki/Coeficiente_de_correla%C3%A7%C3%A3o_de_Pearson

Quanto mais o coeficiente de correlação estiver próximo do valor 1, maior é a correlação positiva entre as variáveis, o que significa que: à medida que a variável X aumenta, a variável Y aumenta, e enquanto a variável X diminui, a variável Y também diminui.

Nos fóruns do tutor 30, ao se aplicar a fórmula, a correlação obtida entre o número de postagens feitas por ele (X) e pelos alunos (Y) é de 0,67. Uma correlação moderada que se deu, não apenas em virtude da quantidade de mensagens enviadas pelo tutor, mas, principalmente, em razão da qualidade de suas intervenções.

Aqui neste caso, pode-se afirmar, que a maneira assertiva com a qual o tutor direcionou as atividades em praticamente todas as postagens feitas durante os fóruns 1, 2 e 3, com destaque para o segundo fórum, no qual sua atuação foi a mais profícua, foi o que influenciou, positivamente, a participação ativa e colaborativa dos alunos nessas atividades.

O contrário também se fez notar em relação ao fórum 4, cujo comando inicial foi menos objetivo em termos de exigir a necessidade de interação e diálogo entre os alunos. Este fórum também contou com *posts* feitos pelo tutor que não instigaram a colaboração e a discussão entre os participantes, apesar de terem sido, em quantidade, iguais aos do fórum 1. O fórum 4 apresentou, por conseguinte, o menor número de postagens do curso.

Fica claro que tanto a quantidade de postagens feitas pelo tutor, o que demonstra aos alunos sua “presença” no ambiente virtual, quanto a qualidade dessas mensagens, interpretada aqui como a capacidade de mediação por meio do estímulo ao debate e à comunicação e colaboração entre alunos, isto é, o modo como é feita a abordagem pedagógica durante as discussões, influenciam a participação destes no curso *on-line*.

Tutora 22 – Magistrada – formação continuada

A tutora 22 atuou em uma turma composta, inicialmente, por 40 alunos. Entretanto, ao término do curso de 40 horas-aula, e com 5 semanas de duração, sua turma possuía 26 alunos remanescentes, o que significou um índice de evasão de 35%.

Na ambientação, recepcionou os alunos de forma empática, sem formalidades desnecessárias, utilizando uma linguagem que demonstrou muito apreço pelos participantes. Falou de suas características pessoais, tentando aproximação e incentivando os alunos a revelarem suas incertezas e fragilidades em relação ao assunto

do curso. Isso demonstra a preocupação em se aproximar dos alunos, baseando-se em conhecimentos afetivo-atitudinais fundamentais ao trabalho do tutor, definidos assim por Esquincalha (2015), para quem os tutores devem agir com

cordialidade, empatia, flexibilidade, capacidade de motivar, entre outros, caracterizando o estabelecimento de vínculos afetivos com os cursistas, além da capacidade de desenvolver uma escuta/leitura inteligentes (p. 145).

Porém, ao usar a afetividade, deixou de destacar os objetivos educacionais em sua apresentação e no quadro de avisos. Não incentivou a leitura do guia do estudante. O que, em termos de orientação pedagógica a ser feita no ambiente virtual, pode representar uma lacuna a ser preenchida no desenvolvimento das competências da tutoria, por meio da formação específica.

No primeiro dia de curso, recepcionou os que se apresentaram destacando uma parte da fala de cada um, na tentativa de estabelecer vínculo. No segundo e no terceiro dia de apresentações, seguiu na recepção aos alunos, dessa vez falando sobre o início da unidade 1, sobre seu período de duração e sobre a importância de participação no fórum de discussão.

Usou o quadro de avisos apenas 1 vez para solicitar aos alunos a inserção de uma foto no perfil. Não enviou avisos, nem de início, nem de fim das unidades, tampouco lembretes de encerramento de prazos para tarefas. E não utilizou o espaço do cafezinho, como fez o tutor 30.

Com relação às discussões sobre o conteúdo didático, neste curso, também houve 4 fóruns de discussão avaliativos nos quais foram abordados e debatidos assuntos relacionados ao conteúdo de cada um dos 4 módulos.

No primeiro fórum, houve a participação de 27 alunos que enviaram 58 postagens, além de mais 8 *posts* da tutora. Nessa atividade, a tutora sugeriu a leitura do material principal e complementar e propôs questões abertas para reflexão sobre aspectos relacionados ao assunto tratado no módulo.

O incentivo à colaboração/interação veio por meio de sugestão, e não da indicação de “obrigatoriedade”, feita por meio da proposição inicial.

Foi trazido trecho da orientação da tutora, retirado do primeiro fórum de discussão:

Pense bem acerca desses pontos, depois apresente suas reflexões e suas experiências neste espaço. Aproveitem para analisar as mensagens dos colegas e mostrar outros pontos de vista à luz da crítica construtiva. Neste ambiente de aprendizagem há uma troca de experiências muito rica, onde todos somos aluno e professor ao mesmo tempo (TUTORA 22).

Neste mesmo fórum, ela deixou explícitos os critérios de avaliação que incluíram a capacidade de articulação e de integração com os demais participantes do fórum como sendo um critério a ser analisado no momento da atribuição da nota. Também deixou claro aos alunos que faria postagens diárias, com exceção dos finais de semana. Porém, não mencionou em que horário faria isso.

Este fórum exigiu que os participantes fizessem uma autocrítica acerca da sua atuação profissional. Esse fator pode inibir a participação em uma atividade coletiva, além de possibilitar uma superavaliação ou uma subavaliação, o que, talvez, não corresponda à realidade vivenciada. Isso dificulta a avaliação por parte do tutor e também inibe o debate e a interação, pois se torna difícil comentar aspectos pessoais uns dos outros, prejudicando o andamento das discussões por não terem sido elaboradas problematizações. Sobre esse ponto menciona Montes (2016):

Pensar em fórum de discussão e aprendizagem online é necessariamente conceber métodos, técnicas e condições para proporcionar aos estudantes oportunidades de interação e de trabalho conjunto a partir de problemas e projetos significativos, que tenham a ver com suas necessidades de aprendizagem e exigências sociais (p. 126).

Durante essa atividade, a tutora faz pequenas retomadas das falas dos alunos por dia de discussão, fazendo novas perguntas com base no que escreveram em suas postagens. Porém, não adiciona novas informações, nem materiais complementares para auxiliar na reflexão dos alunos. Na verdade, o que é feito são pequenos resumos a cada dia do fórum que não estimulam a participação, nem vinculam ou inter-relacionam as falas dos participantes.

O segundo fórum teve 26 participantes, com 69 mensagens no total, e mais 6 *posts* da tutora (2 a menos que o primeiro fórum). Ele foi iniciado com uma questão aberta que não exigiu colaboração entre os alunos, nem comentários às participações uns dos outros. A tutora continua fazendo breves resumos, porém sem vincular uma postagem à outra, não favorecendo o posicionamento crítico e reflexivo. Faz novas perguntas, porém continua sem indicar novos materiais que estimulem a pesquisa e o aprofundamento sobre o assunto.

No terceiro fórum, não houve discussão e também teve 26 participantes, que enviaram 72 mensagens, além de 10 postagens da tutora. Aqui foi proposta uma atividade prática a ser realizada pelos participantes em seu ambiente de trabalho para, após a realização dessa tarefa, ser feito o compartilhamento da experiência vivida por cada um no fórum. Os comentários foram mais espontâneos mesmo a tutora não tendo definido a interação como critério de avaliação. Aliás, não foi definido nenhum critério de avaliação na proposta inicial do fórum mesmo a atividade sendo avaliativa.

A atuação da tutora seguiu na mesma linha dos outros fóruns anteriores, com breves resumos das falas e algumas perguntas ao longo da discussão, porém, nesta atividade, houve uma pequena mudança de estratégia, pois ela fez indicação de leitura complementar, estimulando, com isso, mesmo que de forma indireta, a pesquisa e a troca de percepções. Esse é um fator positivo, pois,

As trocas possibilitam a comparação de pontos de vista diferentes, provocam construção e reconstrução de conceitos, desequilíbrios e reequilíbrios cognitivos tão necessários à reestruturação intelectual e à aprendizagem. A colaboração envolvida na elaboração de atividades em grupo nos fóruns se configura em estratégia didática que privilegia a formação do pensamento e se coloca como uma alternativa contrária à educação puramente informativa (MONTES, 2017, p. 93).

No último fórum, também não houve discussão. Mais uma vez com 26 participantes, que fizeram 63 postagens, e mais 7 *posts* da tutora. Ela solicitou aos alunos o compartilhamento do que cada um estava fazendo até aquele momento para aprimorar seu desempenho profissional. Assim, o comando do fórum foi:

Reflitam colaborativamente (...)

As suas estratégias estão funcionando?

O que você pretende fazer de diferente para transformar o conteúdo deste curso em sua prática?

Compartilhe neste fórum seus comentários, sugestões e experiências (TUTORA 22).

Mais uma vez, deixou de explicar os critérios de avaliação. E continuou reescrevendo em pequenos resumos as postagens dos alunos.

Pela análise deste percurso formativo, percebe-se que a metodologia adotada pela tutora 22 nestes fóruns se diferencia daquela utilizada pelo tutor 30. Este usou comandos precisos que incluíam os comentários aos *posts* dos colegas como tarefa a ser, obrigatoriamente, cumprida por todos.

Comparando as duas metodologias, constata-se que o comando inicial do fórum precisa ser completo, conter todas as orientações necessárias para que o aluno tenha condições de formular sua participação de maneira adequada ao que o tutor espera.

A comunicação precisa ser clara desde o primeiro momento. Pois, pensando naquele aluno que participará logo no início do fórum, e que não mais voltará a postar (realidade observada nos cursos da Enfam), é preciso que todos os critérios estejam presentes para que ele não fique prejudicado.

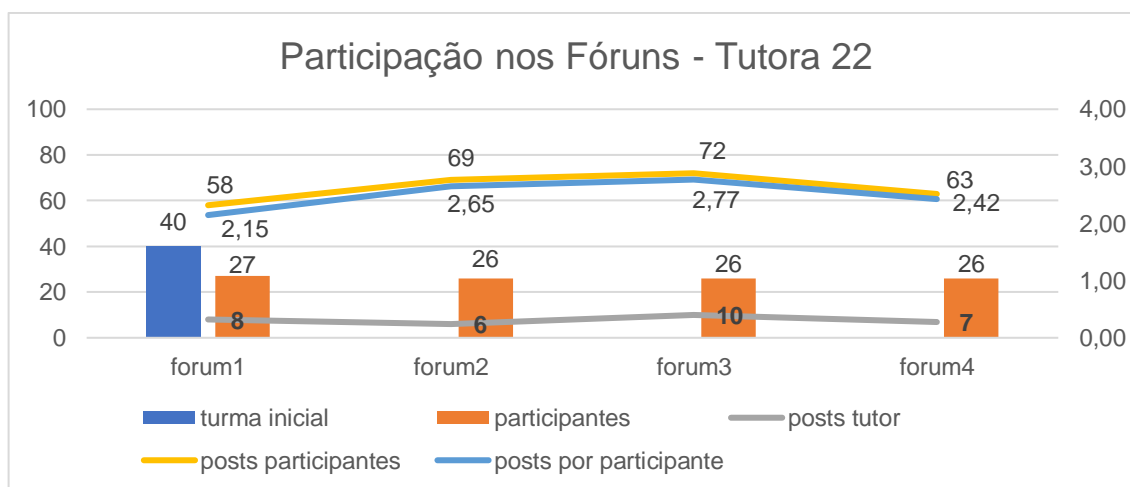
A proposição de reflexão desprovida de critérios feita aos alunos no comando inicial do fórum dá margem a respostas lacônicas, mas que, todavia, precisam ser respeitadas, pois podem corresponder, de fato, a reflexão feita pelo aluno. Porém, não podem ser consideradas como sendo suficientes para a verificação da aprendizagem.

Segue uma resposta, que pode ser considerada lacônica, ao comando inicial feito pela tutora, e não contribui para o desenvolvimento de um debate ou troca de experiências e, além de tudo, dificulta o processo de avaliação:

Olá, colegas! O curso tem mudado minha percepção e minha visão a respeito da importância [da temática do curso] (...). Já não tenho visto atitudes, comportamentos e resultados da mesma forma, sinto como se eu estivesse incorporando em todos os momentos as lições que venho aprendendo aqui. Pretendo incorporar todos os ensinamentos que tenho aprendido e, acredito que só com o tempo, irei avaliar melhor se alguma mudança não tem se encaixado (...) (ALUNA K.C.G).

Os resultados obtidos em termos de participação nos fóruns da tutora 22 estão representados no gráfico abaixo:

Gráfico 10: Participação nos fóruns - tutora 22



Fonte: a autora

Nos fóruns da tutora 22, a correlação entre o número de postagens feitas por ela e pelos alunos foi de 0,26. Uma correlação, portanto, muito fraca, obtida com o mesmo cálculo já descrito.

Nesta amostra, evidencia-se que a forma e a metodologia adotadas pela tutora na condução dos fóruns não surtiram o efeito desejado no sentido de obter maior participação dos alunos, corroborando a afirmação feita anteriormente de que o tutor Enfam necessitará aprimorar o seu papel de orientador para obter sucesso em termos de cooperação por parte dos magistrados nos cursos a distância.

Ao se comparar os gráficos dos tutores 30 e 22, pode-se afirmar que o modo de abordagem do tutor nos fóruns e a quantidade de mensagens enviadas por ele, demonstrando quão constante é sua presença, são fatores que precisam estar, obrigatoriamente, vinculados ou inter-relacionados.

Desse modo, não importa o quanto o tutor participe em número de mensagens postadas. Caso ele não mostre ao aluno o caminho a ser seguido em suas intervenções e o que se espera, clara e objetivamente, em termos de participação, ele não terá maior adesão às discussões.

Esse fato é capaz de ilustrar, também, o quanto a maioria dos alunos da EaD-Enfam carece de responsabilidade e de autonomia, agindo, ainda, com muita passividade (ou comodidade?) nos cursos a distância, fazendo o mínimo necessário para obter apenas a certificação das horas-aula cursadas.

No caso deste curso da tutora 22, o tipo de *feedback* enviado aos alunos em virtude da correção de outras tarefas avaliativas presentes no curso também pode ser considerado um indicativo de falta de orientação e direcionamento, pois não correspondeu ao tipo de *feedback* formativo solicitado pela Enfam, que, em relação a isso, estabelece:

O feedback deve ser desenvolvido para fornecer informações sobre o processo de ensino-aprendizagem, para qualificar/melhorar o processo, promover aprendizagens. Para isso, o formador deverá externar, de maneira escrita ou oralmente, as ações a serem desenvolvidas pelo profissional em formação. Isso implica orientações assertivas com o foco nas regulações das aprendizagens (BRASIL, 2017).

Nesse quesito, o *feedback* enviado pela tutora conteve apenas elogios ao trabalho realizado por cada um dos alunos, sem destacar a realização de melhorias quando e se necessário, o que caracterizaria, então, um *feedback* construtivo capaz de estreitar a relação tutor-aluno.

Ademais, outro fator possivelmente influenciador do resultado foi o pouco uso dos relatórios de participação do curso e a não utilização do sistema de mensagens para se comunicar de forma individual com os estudantes, sendo essa ação considerada um diferencial para a promoção da motivação do aluno. O mensageiro do sistema foi usado apenas para enviar lembretes coletivos, o que não favorece tanto a demonstração de cuidado com a orientação individual e o contato pessoal com o aluno.

Tutora 10 – Pedagoga – formação de formadores

A turma inicial deste curso também era composta por 40 alunos. A carga horária foi a mesma dos outros dois cursos analisados anteriormente, ou seja, 40 horas distribuídas em, aproximadamente, 5 semanas. A turma, em sua composição final, possuía 27 alunos, com evasão, portanto, de 32,5%.

No fórum de apresentação, a tutora apresentou-se de maneira receptiva, mencionando alguns aspectos pessoais e profissionais. Recepcionou os alunos que haviam se apresentado no primeiro dia de curso, trazendo ao espaço coletivo novos conceitos com indicação de *sites* para pesquisa. Ela listou as expectativas explicitadas pelo grupo em relação àquela formação e solicitou que os alunos percorressem os espaços e recursos disponibilizados na “ambientação”. Essas ações estão coerentes com o que Mello (2010) estabelece ser necessário realizar no início dos cursos a distância. Para essa autora, quando o acesso ao curso é liberado, o tutor deve enviar sua mensagem de boas-vindas, com o objetivo de recepcionar seus alunos e incentivá-los a se apresentarem uns aos outros.

A tutora fez uso do espaço do café, criando um ambiente de descontração ao falar sobre culinária, filmes, música e assuntos mais pessoais, tentando aproximar os integrantes da turma. Aqui, com suas mensagens de teor mais leve e com assuntos triviais ela conseguiu a participação de 13 alunos, que interagiram de forma amistosa e extrovertida, um pouco mais que o dobro de alunos participantes, nesse mesmo fórum, na turma do tutor 30.

Inseriu lembretes frequentes, alertando sobre prazos para o cumprimento de atividades no quadro de avisos. Ações como essa auxiliam o aluno a gerenciar melhor o tempo e a cumprirem o cronograma estabelecido, evitando o acúmulo de tarefas, o que poderia desestimular a permanência e o engajamento no curso.

Inseriu os objetivos e desafios de cada módulo. Disponibilizou até mesmo o número de seu celular para que os alunos pudessem contatá-la, caso tivessem dúvidas quanto às atividades a serem desenvolvidas.

O fórum 1 deste curso contou com 32 participantes, que enviaram 73 mensagens no total, sendo que a tutora participou por meio do envio de 14 postagens.

O comando inicial desse fórum incentivou a interação e a colaboração entre os alunos. Foram propostas duas ações a serem cumpridas pelos estudantes. A ação 1 foi a elaboração de uma pergunta por cada participante, seguida da ação 2, cuja tarefa foi responder à pergunta elaborada por outro colega. O comando foi escrito de forma completa, indicando de maneira detalhada o que o aluno deveria fazer, inclusive com o estabelecimento de prazo para cumprimento de cada ação.

Os critérios de avaliação foram explicitados de forma objetiva. Logo abaixo, segue o trecho em que a tutora descreve tais critérios:

A participação no fórum, de 13 a 19/9, valerá 10 pontos, com base nos critérios: Demonstração de compreensão dos conteúdos/ Articulação e interação com os demais participantes do curso/ Capacidade de análise do conteúdo e síntese de ideias apresentadas pelos participantes (TUTORA 10).

Em cada intervenção, ou seja, em cada uma das 14 postagens, fez comentários aos *posts* dos alunos, porém ela não vinculou um ponto de vista ao outro, o que dificultou a identificação de questões convergentes e/ou divergentes capazes de proporcionar um debate mais aprofundado sobre as questões trazidas ao fórum.

Foi interessante notar que, em outra atividade avaliativa proposta para o primeiro módulo do curso, disponibilizando, assim como o fórum, mais um espaço para interação entre os alunos, mesmo a tutora não tendo estimulado o diálogo nesta atividade específica, alguns alunos tomaram a iniciativa e comentaram o trabalho de outros colegas.

Talvez isso seja um reflexo do contato mais direto estabelecido entre os alunos, tanto no fórum de debates, quanto nos outros espaços destinados ao “convívio” entre eles. Uma atitude, possivelmente indicadora da formação de uma comunidade de aprendizagem *on-line*, e que demonstra o diferencial alcançado em termos de participação dos alunos quando o tutor age de forma atenciosa, cordial, dedicada, tolerante e paciente, Esquicalha (2015).

O Fórum 2 teve a participação de 30 alunos que enviaram 90 mensagens. Desta vez a tutora fez 18 postagens. Esta atividade também foi formulada para ser executada em duas ações. Com orientações claras e objetivas de como o aluno deve proceder. Porém, a tutora não explicitou os critérios de avaliação.

Da mesma maneira do primeiro fórum, ela seguiu com intervenções pontuais, fazendo indicações de leitura complementar e conceituando alguns termos utilizados no decorrer da discussão. Fez uso de charges, vídeos e *links* para outros *sites* como forma de acrescentar novos recursos de pesquisa para os alunos.

No fórum 3, que contou com 2 tópicos: um com a proposta avaliativa em si, e o outro focado no esclarecimento de dúvidas pontuais sobre a matéria do curso, houve a presença de 27 participantes, enviando 93 postagens no total, e mais 28 *posts* da tutora.

O tópico da discussão foi formulado para ser executado em duas ações, com orientações claras e objetivas de como o aluno deveria proceder. O estímulo à interação ocorreu por meio da ação 2, que exigiu do o aluno o comentário às propostas feitas pelos colegas.

Nesta atividade, assim como nos fóruns anteriores, a tutora, em suas intervenções, faz resumo das postagens anteriores, indicando vídeos para serem assistidos pelos alunos, convidando-os a inserirem materiais complementares sobre o assunto estudado no curso, ou seja, um estímulo claro à pesquisa. Aqui, ela fez comentários diretos a alunos específicos, utilizando *posts* somente para essa ação.

O fórum 4 também teve 27 participantes, que postaram 59 mensagens, sendo que a tutora demonstrou sua presença enviando 10 *posts*.

Este fórum, apresentado sem nenhum critério de avaliação, continha a orientação para ser desenvolvido também em duas etapas. Em uma etapa, o aluno deveria apresentar uma questão; na outra, deveria comentar a postagem do colega, porém essa solicitação foi feita de maneira superficial e genérica, como se pode verificar na solicitação feita pela tutora 10 ao final do comando do fórum: “Comentem, acrescentem, desconstruam”.

Esta atividade não teve foco na discussão ou no debate sobre o assunto estudado. Ela serviu para uma tempestade de ideias na qual os alunos deveriam compartilhar novos conhecimentos alcançados por meio de pesquisas feitas por eles para atenderem a ação número 1 proposta pela tutora, o que o diferenciou, em certa medida, dos demais fóruns avaliativos. Talvez, esse tenha sido um dos motivos de sua menor participação.

A tutora 10 fez consulta ao chamado “relatório completo”, no qual podem ser verificadas todas as consultas aos materiais feitas pelo aluno, bem como todas as suas contribuições nos fóruns e demais atividades do curso. Ela também analisou o “relatório de notas” e o relatório de participação nas atividades.

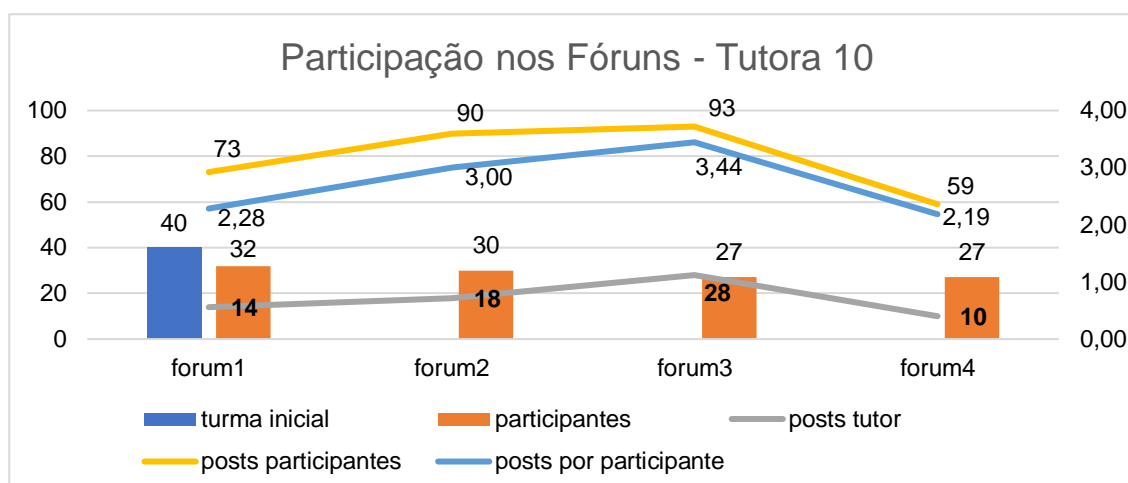
Esse relatório proporciona uma visão de quais alunos ainda não participaram de determinada atividade e, ainda, possibilita o envio de mensagens individuais com o objetivo de estabelecer contato e verificar o porquê da não participação. O intuito da tutora com esse contato foi oferecer auxílio na solução de algum problema que porventura estivesse impedindo o aluno de se manifestar, porque

em vez de supor que a ausência de um estudante é resultado de falta de motivação, os docentes precisam investigar a razão para a ausência e tentar trazer o estudante de volta para a sala de aula online o mais rápido possível (PALLOF e PRATT, 2015, p. 138).

Ela fez uso do sistema de mensagens do ambiente virtual para enviar lembretes coletivos e individuais, o que demonstrou uma preocupação com o atendimento e o acompanhamento de cada aluno de forma personalizada.

Em seu papel de avaliadora, enviou *feedback* ao trabalho final feito pelos alunos na última unidade do curso, porém sem fazer sugestões de melhoria, somente elogiando a elaboração do trabalho. Contudo, de acordo com Pallof e Pratt (2015), no envio de *feedback*, é necessário “comentar substancialmente as ideias apresentadas e perguntar sobre quaisquer lacunas, omissões ou inconsistências” para que seja possível aos estudantes desenvolverem o pensamento crítico “para se envolver de modo eficaz em seu papel de geração de conhecimento” (p. 135).

Mesmo agindo dessa maneira no envio do *feedback*, em virtude de sua atuação nas outras atividades, ela conseguiu ótimos resultados em termos de participação dos alunos como mostrado a seguir:

Gráfico 11: Participação nos fóruns – tutora 10

Fonte: a autora

Nos fóruns de discussão da tutora 10, a correlação entre o número de postagens feitas por ela e pelos alunos foi de 0,88. Uma correlação forte, conforme a definição do coeficiente de correlação feita anteriormente.

Até aqui, vêm se confirmando a visão e as experiências declaradas por vários autores que discorrem sobre educação a distância, principalmente sobre tutoria na EaD, muitos deles analisados para a escrita deste trabalho.

Ou seja, é importante que o tutor se mostre presente não apenas nos fóruns de discussão. É preciso o contato pessoal com o aluno, é necessário estabelecer um relacionamento por meio do acompanhamento do percurso de cada um e do diálogo, porque, no ambiente virtual

a comunicação não deve ser entendida apenas como um modelo de ação e reação, mas como um relacionamento que se origina da interação que se estabelece entre os participantes desse ambiente, de uma relação da qual os sujeitos fazem parte (MELLO, 2010, p. 84).

Esse relacionamento requer também orientações claras e precisas, com a facilitação da pesquisa, a mediação das atividades e a interação, pensada não como um processo de transmissão ou de mera informação em que se analisa a cognição de forma reducionista, como alerta Melo (2010), mas, sim, como um processo de comunicação interpessoal com foco no engajamento e na participação dos alunos.

Tutor 31 – Magistrado – formação continuada

A turma inicial deste curso também era composta por 40 alunos. A carga horária foi de 30 horas distribuídas em, aproximadamente, 4 semanas. A turma em sua composição final possuía 28 alunos, com evasão, portanto, de 30%.

O tutor 31, no fórum de apresentação, falou de sua experiência relacionada à temática do curso. Mencionou o local onde trabalha. Recebeu os alunos com entusiasmo. Porém, não apresentou os objetivos do curso, não mencionou o guia do estudante, ou seja, não repassou as orientações gerais sobre o curso.

Essa ação de orientação é tão importante para o desenvolvimento da interação dos alunos quanto o contato pessoal do tutor com cada estudante, pois, como nos informa Mello (2010), o tutor deve orientar os alunos sobre tarefas a serem realizadas, esclarecer dúvidas sobre o material e o conteúdo do curso como uma etapa a ser cumprida para o alcance de maior proximidade e engajamento e, também, porque “alunos adultos têm necessidade de conhecer aspectos do processo de aprendizagem antes de se engajarem nele (...)” (p. 100).

E na evidente tentativa de promover alguma proximidade, ele citou a importância da troca de opiniões com um breve incentivo à interação entre os participantes. Direcionou a recepção dos magistrados à emissão de comentários sobre as características em comum entre ele e seus alunos.

Abriu o espaço do café na tentativa de criar um espaço para interação, porém fez somente um *post*, não prosseguindo com o propósito de descontrair os alunos e construir um senso de comunidade.

Também não utilizou o quadro de avisos, não repassando, assim, informações importantes relacionadas à dinâmica e ao andamento do curso. Não informou aos alunos em que período estaria presente no ambiente virtual. Em que horário iria analisar as postagens dos alunos para que eles tivessem noção de quando poderiam esperar por suas intervenções.

Não enviou avisos, nem de início, nem de fim das unidades. Nem lembretes de encerramento de prazos para tarefas. Respondeu dúvidas quando solicitado, porém, em alguns casos, não de forma tempestiva.

No primeiro fórum, houve a participação de apenas 9 alunos, que fizeram onze postagens, e mais 5 mensagens do tutor. A diferença deste fórum em relação aos fóruns dos outros três cursos foi o fato de ele não ter sido um fórum avaliativo. Não houve, portanto, atribuição de nota pela participação. Foi um fórum cuja participação era facultativa.

O objetivo da atividade era compartilhamento de experiências de forma espontânea pelos alunos. Porém, não houve interação, de fato, os participantes apenas comentaram a postagem inicial do tutor, e sequer responderam ou comentaram as mensagens de alguns colegas que deixaram questionamentos ao grupo. Fica demonstrada, mais uma vez, a necessária determinação de critérios exigindo a interação.

O magistrado, assim como outros alunos da EaD, de acordo com citação feita anteriormente neste texto, não irá agir com colaboração e interação entre seus pares de forma espontânea, apenas por existir a facilidade na comunicação dentro do ambiente virtual. É preciso, pois, que essas ações lhe sejam requeridas de forma expressa como requisitos para o bom aproveitamento do curso.

Ainda no fórum 1, houve breves comentários do tutor às postagens, porém eles nada acrescentaram em termos de incentivo à pesquisa, à troca de experiências ou à colaboração entre os pares.

Nesta etapa do curso, o objetivo de fazer os alunos discutirem ficou vinculado à realização da atividade chamada “base de dados”, esta, sim, avaliativa. A base de dados¹⁰ permite a construção de um banco de dados, como uma espécie de repositório de materiais construído de forma colaborativa no ambiente virtual Moodle.

Porém, neste curso, da maneira como a atividade foi planejada, não se mostrou adequada para a discussão, pois isso exige o envio de mensagens mais aprofundadas sobre os trabalhos postados, gerando, assim, um debate. O campo denominado como “comentários” da base de dados não é previsto, de acordo com as configurações existentes nesta ferramenta, para realização de discussões, e, sim, para comentários mais sucintos direcionados ao incentivo entre os pares.

Mesmo assim, talvez (ou certamente?) por ter sido uma atividade avaliativa, devendo ser, obrigatoriamente, cumprida para obtenção de nota, a base de dados contou

¹⁰ https://docs.moodle.org/37/en/Database_activity

com a participação de 29 alunos, um pouco mais que o triplo do número de participantes do fórum não avaliativo.

Passando para o fórum 2, tem-se apenas 4 participantes, que enviaram 8 postagens, sendo que o tutor enviou 6 *posts*. Esse também não foi um fórum avaliativo, sendo destinado, apenas, ao esclarecimento de dúvidas.

Novamente, na unidade 2 do curso, a discussão ficou sob o direcionamento efetuado pelo tutor em outra atividade da base de dados avaliada. E, mesmo ele não tendo feito comentários aos trabalhos lá postados, houve 28 alunos participantes na base de dados 2, porém sem interação, nem colaboração, uma vez que a atividade girou em torno de questões teóricas, e não de questões práticas e de dificuldades vivenciadas pelos alunos em seu dia a dia. Ou seja, o tutor 31 não atuou “como um provocador empático e agente de transformação, responsável por lançar desafios e questionamentos, objetivando a reflexão dos alunos quanto às contradições entre o que fazem e o que acreditam” (Mello, 2010, p. 117).

No terceiro e último fórum, este, sim, realizado como atividade avaliativa, houve 47 postagens de 28 participantes, e o envio de 6 *posts* do tutor. O fórum avaliativo foi formulado para que o aluno optasse por uma questão, escolhida dentre 4 opções, para desenvolver sua participação. Cada questão abordava um assunto específico.

Além disso, havia outra opção de atuação no fórum em que o tutor sugeriu o compartilhamento de experiências e de boas-práticas, porém, nenhum aluno escolheu trabalhar com essa hipótese.

Uma terceira opção sugeriu que os alunos sem experiência com a temática do curso enviassem dúvidas para serem respondidas pelos colegas e, assim como a proposta de interação, também não contou com aderência por parte dos alunos.

Portanto, neste fórum, não houve interação, nem diálogo. A maioria dos alunos se limitou a responder a proposição inicial do tutor de forma restrita (abordando apenas 1 tema). Foram poucos os que se interessaram por abordar todos os temas sugeridos.

Acredita-se que um fator que contribuiu para a falta de diálogo entre os alunos foi o fato de o tutor não ter se manifestado no fórum durante seu período de duração. Não houve intervenção tutorial no sentido de estímulo ao debate, à interação ou à troca de experiências, pois ele somente se manifestou uma semana após o encerramento do fórum. Esse é um fator crítico, pois “o fracasso de muitos programas de aprendizagem *on-line*

origina-se da **incapacidade ou da indisposição do docente** para facilitar um processo de aprendizagem colaborativa” (Palloff e Pratt, 2015, p. 134) grifei.

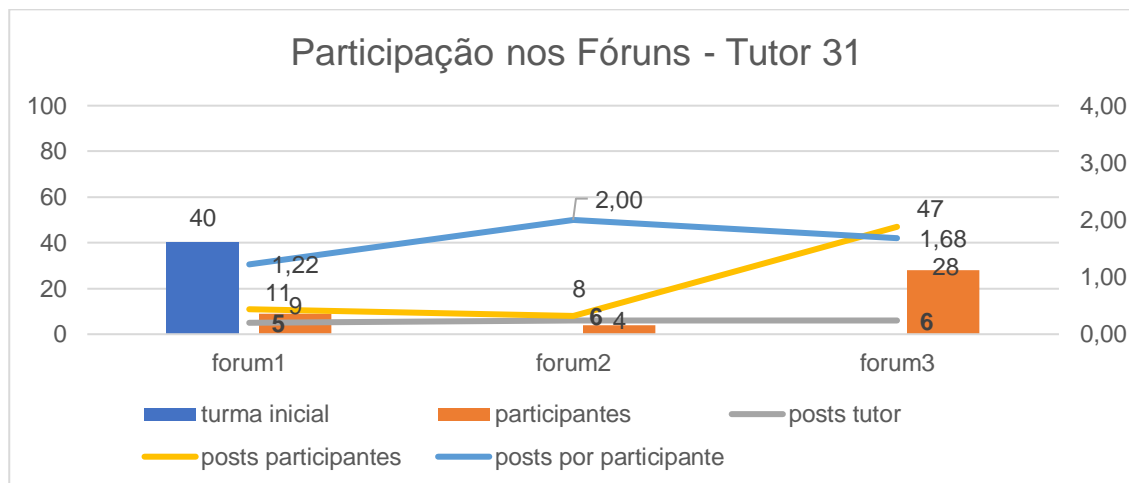
Este tutor não enviou *feedback* da tarefa final do curso executada pelos alunos e também não acompanhou o desenvolvimento dos estudantes, tendo em vista que ele não fez uso dos relatórios de acompanhamento.

O que chamou a atenção nesse curso foi a falta de engajamento nos fóruns, mesmo naquele onde a participação foi avaliada, deixando evidente que parte dos alunos magistrados ainda não tem a responsabilidade e a motivação desenvolvidas de forma a participarem espontaneamente das atividades da EaD. Isso, com a intenção de melhor orientar os tutores, conduz à anuência com o disposto por Mello (2010), pois,

ao se planejar um curso voltado ao aluno adulto, faz-se necessário considerar diferentes variáveis que influenciam ao longo desse processo de aprendizagem como, por exemplo, o estilo de aprendizagem, a experiência prévia sobre o tema em estudo, a orientação social dele e **sua eficiência em se autodirigir**, dentre outras (p. 103) grifei.

Assim, tem-se a representação dos resultados do tutor 31:

Gráfico 12: Participação nos fóruns – tutor 31



Fonte: a autora

Nos três fóruns do tutor 31, a correlação entre o número de postagens feitas por ele e pelos alunos foi de 0,43. Uma correlação, portanto, baixa, conforme a definição do coeficiente de correlação já explicitada.

Mais uma vez fica demonstrada a relação entre a atuação do tutor e o engajamento do aluno. São fatores diretamente proporcionais, pois “a atividade de postagens do docente estimula a postagem dos alunos” (Teles, *et al*, 2014, p. 106).

Possibilidades na atuação como tutor

Com a análise do trabalho desses quatro tutores atuantes em cursos distintos, observa-se que o comportamento de cada um deles influenciou diretamente o comportamento de seus alunos.

Além disso, evidenciou o quanto o aluno da EaD-Enfam é dependente das orientações do tutor para o direcionamento de atividades e o incentivo à participação efetiva, destoando do comportamento esperado de alunos adultos, cujo objetivo é o desenvolvimento profissional. Esse comportamento, de acordo com Behar (2013), está embasado na experiência vivenciada em anos de ensino presencial, sem a utilização das tecnologias em sala de aula.

São alunos que buscam o aprimoramento, matriculando-se, espontaneamente, em ações de formação, porém se dispõem a fazer o mínimo necessário para avançar em termos de desenvolvimento de competências, isso acontece porque, “muitas vezes, o aluno da EaD chega com conceitos pré-concebidos sobre como funciona essa modalidade, como é ser aluno, como estudar, entre outros fatores” (Behar *et al*, 2013, p. 163).

Isso mostra que este aluno possui um perfil ancorado em premissas tradicionais causadoras de uma atuação passiva diante de situações de aprendizagem a distância. Essas premissas o levam a ter um comportamento de mero receptor de informações sem, na maioria dos casos, agir com a necessária proatividade e autonomia exigidas pela educação a distância, cujo processo de ensino-aprendizagem se dá de maneira totalmente interligada ao processo de comunicação e interação entre participantes, feito por meio de ferramentas tecnológicas.

Mostrou também que o tutor, em alguns casos, ainda se comporta como simples transmissor de informações, agindo como aquele que tem como única responsabilidade o envio de mensagens em atividades coletivas, como um fórum de discussão, por exemplo. Ao que parece, este tutor ainda não sabe como agir para corresponder às exigências de uma educação a distância que

pressupõe uma mudança paradigmática e epistemológica do processo de aprendizagem e de ensino, uma vez que altera os papéis sociais dos envolvidos, e deles exige novos comportamentos, capacidade de comunicação, produção compartilhada, associação de ideias e conceitos, diálogo permanente, reflexões éticas, corresponsabilidade no processo de aprendizagem (MONTES, 2017, p. 128).

Alguns se esquecem, muitas vezes, de que seu papel principal é a facilitação da colaboração entre os participantes, devendo interagir e dialogar com cada um e, ainda, sugerir leituras e novas fontes de informação, incentivando a realização de pesquisas capazes de agregar novos conhecimentos ao grupo e fazendo uso de uma mediação baseada nas novas tecnologias, dinamizando e gerenciando seu trabalho com a utilização das ferramentas mais adequadas aos propósitos de cada ação educacional.

Esse papel tecnológico do tutor também é encontrado na literatura sobre educação a distância. Cabe salientar que essa é uma das competências indispensáveis a quem exerce a função de formador (e não somente a tutoria *on-line*), porque a tecnologia é hoje um meio imprescindível à execução das ações educacionais, pois como diz Schneider *et al* (2013):

Não há dúvida de que, em um futuro breve, a educação presencial e a distância, com uso dos recursos digitais, estarão mescladas no cotidiano das instituições educacionais. Assim, é importante que se saiba usar a tecnologia de forma correta, aliando-a à pedagogia, ambas a serviço da educação (p. 158).

Como a educação a distância, atualmente, faz uso de diversas ferramentas da área da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), assumir o compromisso com o desenvolvimento de competências capazes de dar maior segurança e autonomia para atuar mediado pela tecnologia é necessário àquele que se dispuser a ensinar por meio da EaD.

Esse é um fator crítico para a mudança na educação, pois, como disse Moran *et al* (2013), a mudança somente ocorrerá quando considerarmos que são cruciais para o alcance de resultados significativos em termos de desenvolvimento educacional o seguinte:

A questão da educação com qualidade, a construção do conhecimento na sociedade da informação, as novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa, a revisão e a atualização do papel do *professor*, a compreensão e a utilização de novas tecnologias visando à aprendizagem dos nossos alunos e não apenas servindo para transmitir informações (ensino a distância \times educação a distância), a compreensão da mediação pedagógica como categoria presente tanto no uso das próprias técnicas como no processo de avaliação e, principalmente, no desempenho do papel do professor (p. 8).

Diante da realidade, cada vez mais constante, do emprego de recursos tecnológicos nos processos de ensino-aprendizagem, muito vem sendo discutido sobre o desenvolvimento de competências capazes de auxiliar o professor a implementar a

inovação com o uso de novas tecnologias, também com o objetivo de promover engajamento e participação.

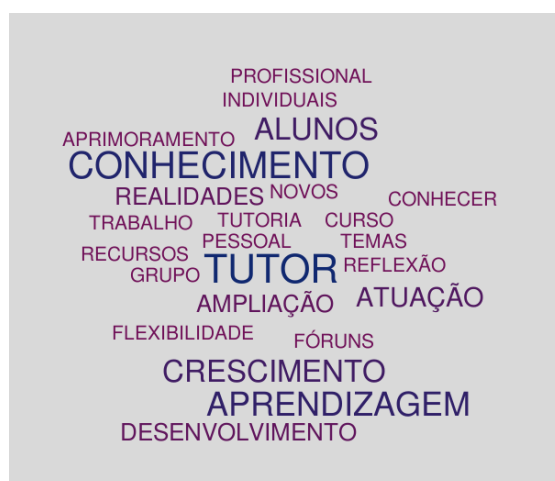
Essa realidade foi novamente exposta nas respostas à pergunta “Quais possibilidades você identifica na atuação como tutor?” do questionário desta pesquisa.

Essas respostas foram, quase em sua totalidade, no sentido de reconhecer a possibilidade de ampliar a interação entre os participantes de uma ação formativa, além estabelecer contato com diversas outras experiências em virtude da capilaridade do acesso aos cursos proporcionada pela tecnologia e favorecida pela modalidade de educação a distância.

Essa ascensão facilita a participação, nestes cursos, de quem está impossibilitado de realizá-los de forma presencial, e promove, na visão dos tutores, maior diversidade dentro do ambiente virtual, gerando maior troca de conhecimentos e potencializando a aprendizagem, o que resultaria em crescimento profissional, tanto do tutor, quanto dos alunos integrantes da carreira da magistratura, sempre observando o entendimento de “que a interação de cada indivíduo com seus pares reflete de forma decisiva no sucesso ou no fracasso da troca social” (Behar *et al*, 2013, p. 108).

Assim, utilizando-se novamente o gerador de nuvem de palavras, tem-se a figura ilustrativa das respostas dos tutores, indicando essas possibilidades viabilizadas pelos recursos tecnológicos e pela EaD:

Figura 5 – Possibilidades na atuação como tutor



Fonte: a autora

As possibilidades enxergadas pelos tutores levam, mais uma vez, à responsabilidade que eles possuem por conduzir as ações formativas e de estarem

preparados para essa missão, pois está claro, pelo menos no contexto da Enfam com o modelo de EaD adotado, que os magistrados, mesmo tendo acesso às facilidades de comunicação e de interação geradas pela tecnologia, ainda precisam muito de seu direcionamento e do seu auxílio para potencializar o seu processo de aprendizagem realizado em conjunto com seus pares, numa comunidade de aprendizagem.

CAPÍTULO III – PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE TUTORES: COMPONENTES CURRICULARES ESPECÍFICOS

Caminhos e Possibilidades para a Elaboração do Currículo

Este capítulo tem como objetivo pesquisar quais seriam os componentes curriculares mais adequados para comporem um programa de formação de tutores ajustado às características do público-alvo da Escola Nacional.

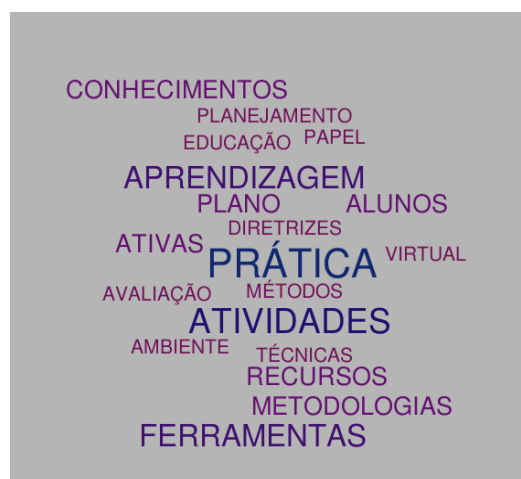
No capítulo anterior, foram evidenciadas as características da magistratura delineadas no relatório do perfil sociodemográfico dos magistrados brasileiros do CNJ. Pois bem, essas mesmas características, a serem observadas para a elaboração de cursos de formação continuada, precisarão ser consideradas no momento de se planejar ações de formação para os tutores.

Foi com a intenção de se obter opções de possíveis caminhos a serem seguidos durante o planejamento e a execução de cursos preparatórios para a tutoria que se elaborou a seguinte pergunta submetida aos tutores por meio do questionário de pesquisa: “Se você atuasse como formador de tutores, o que e como faria?”.

Portanto, essa pergunta foi elaborada com a intenção de tentar identificar qual a maneira, ou a forma de realização de ações de capacitação os tutores, considerando a sua realidade profissional, social e familiar, além de suas experiências e sua prática como docente, acreditam ser a melhor opção para o desenvolvimento das competências específicas da tutoria capazes de auxiliá-los no desempenho dessa função.

A necessidade de se executar tais ações de formação advém da constatação de que “não se pode esperar que os docentes saibam intuitivamente como projetar e disponibilizar um curso *on-line* eficaz” (Palloff e Pratt, 2015, p. 38) à qual se chegou após alguns anos de experiência vivenciada pela Enfam com a implementação da modalidade EaD no contexto da magistratura.

Então, a partir do propósito exposto e, novamente, utilizando-se a *word cloud*, gerou-se a seguinte nuvem de palavras com as respostas à questão mencionada:

Figura 6: Formação de tutores – caminhos e possibilidades

Fonte: a autora

Antes de serem comentadas as respostas focadas nas formas de se realizar a formação de tutores, evidencia-se, aqui, um fator que se destacou, sendo comum aos comentários de alguns tutores atuantes na Enfam há algum tempo e, por isso, já experientes em lidar com a prática da tutoria na Escola, conhecedores, portanto, de sua metodologia, de seu modelo de curso a distância e de seus normativos.

Assim, a necessidade sentida por esses tutores de encontrar melhor definição para o papel do tutor chamou a atenção. Esse fator indica, como já mencionado, ser preciso inserir nos normativos da Escola Nacional, de maneira mais clara e objetiva, aquilo que se espera do tutor em termos de desenvolvimento de competências. Necessário se faz, também, inserir nos documentos quais são suas responsabilidades, atividades e a maneira de atuação esperada durante as fases de planejamento, execução e avaliação de uma ação formativa na EaD. Para evidenciar essa necessidade, traz-se a resposta de um dos tutores à questão:

Creio que os tutores carecem de melhor e maior delimitação de seu verdadeiro papel. O formador de tutores precisa ensinar justamente isso: o verdadeiro papel do tutor. Ou seja, o BÁSICO MESMO! Faria esse ensinamento pela maneira mais prática e objetiva possível, com os recursos tecnológicos mais econômicos e fáceis ao nosso alcance. Com um detalhe: com uniformização regrada, ou seja, com o direcionamento e diretrizes pedagógicas da ENFAM em cada matéria. Isso, na minha opinião, já deveria ter sido efetivado há muito tempo, mas, inexplicavelmente, não o foi (TUTOR 14).

Essa preocupação dos tutores deixa clara a percepção que eles possuem acerca da complexidade de se atuar na EaD. A fala do tutor 14 (cuja essência está presente em falas de outros tutores) evidencia a não identificação de quais são suas atribuições enquanto

formadores nessa modalidade (corroborando o exposto nesse mesmo sentido em respostas a outras questões dessa pesquisa).

A inquietação em relação à atuação na tutoria e suas demandas encontra respaldo na fala de Moran (2003), pois, como menciona o autor, na modalidade EaD, “os papéis do professor se multiplicam, diferenciam-se e complementam-se, **exigindo uma grande capacidade de adaptação e criatividade** diante de novas situações, propostas, atividades” (p. 39), uma realidade, possivelmente, geradora de dúvidas e ansiedade para aqueles acostumados ao modelo de educação tradicional da sala de aula presencial.

Voltando às respostas à pergunta de como fazer a formação de tutores, a maioria dos respondentes focou, novamente, na necessidade de se conhecer ferramentas tecnológicas, recursos do ambiente virtual e metodologias ativas para a EaD como principais áreas a serem estudadas e desenvolvidas em ações formativas a serem realizadas de forma prática.

Durante essas ações deveriam ser, na opinião dos tutores, oportunizadas atividades nas quais eles possam conhecer cada recurso, ferramenta e metodologia e compartilhar entre si suas vivências, dificuldades, facilidades, erros e acertos nos cursos a distância nos quais atuam. Para demonstrar a necessidade sentida pelos tutores de se realizarem atividades práticas, e do compartilhamento de experiências, traz-se as falas abaixo:

Trabalharia com a instrução sobre as possibilidades de utilização de métodos ativos. E faria isso utilizando o próprio ambiente onde os cursos seriam desenvolvidos pelo formador-aprendiz, simulando o ambiente, de forma ativa, desenvolvendo, principalmente, o saber fazer, jamais de modo expositivo! (TUTOR 29).

Tentaria não só expor as diretrizes que elenquei acima (sobre o que significa ser tutor, os desafios, etc.), mas também ilustrá-las com casos concretos que vivenciei (ou que tive conhecimento por parte de colegas tutores) durante as atividades de tutoria. (TUTOR 21).

Esse questionamento feito aos tutores está alinhado ao recomendado por Palloff e Pratt (2013) ao afirmarem que, ao se fazer um levantamento junto aos tutores, torna-se possível a “construção de um programa de treinamento que trate mais de perto as necessidades percebidas e que, provavelmente, atraia mais a frequência e a participação dos docentes” (p. 133).

Entretanto, mais uma vez, as questões ligadas às competências de planejamento, gerenciamento e avaliação e *feedback* foram negligenciadas, o que pode ser visto como mais um indicativo de que o papel do tutor e as atividades inerentes a essa função ainda

não estão sendo expostos de forma clara e precisa pela Enfam, ou não estão sendo assimiladas de forma efetiva pelos tutores.

Em sua argumentação relativa à necessidade de se realizar a formação de maneira prática e colaborativa, em que eles seriam os protagonistas, percebe-se a referência e a concordância com o ideal para a formação de magistrados recomendado pelas diretrizes pedagógicas da Escola ao destacar que “a prática pedagógica deve promover espaços de intercâmbio de experiências, mediante a proposição de estratégias que viabilizem o compartilhamento de aprendizagens” (Brasil, 2017).

A resposta de outro tutor ao questionamento de o quê e como fazer, caso fosse atuar na formação de tutores, representa muito bem algumas das opiniões emitidas e mostra a forma como os tutores desejam ver atendidas as suas necessidades de desenvolvimento:

Intensificaria um trabalho laboratorial para que os futuros tutores aprendam praticando ao máximo (...).

Essa atividade pode ser feita a distância se os tutores forem avançados, caso contrário será necessário que as atividades sejam desenvolvidas pelo método presencial.

Nesse laboratório seriam trabalhadas simulações que requeiram o exercício tanto de conhecimentos sobre as ferramentas conforme planejamento pedagógico e também em relação as habilidades para o trato com os alunos em relação as metodologias pedagógicas, em especial as ativas (TUTOR 3).

Continuando com a intenção de se definir os componentes curriculares capazes de satisfazer às necessidades da formação de tutores, a última pergunta constante do questionário de pesquisa é “Quais conteúdos você escolheria para um programa de formação de tutores?”.

A partir dessa questão, pretendeu-se, ao mesmo tempo em que se tentou adquirir informações sobre a elaboração de um currículo adequado, dar voz aos tutores para que eles tivessem a chance de expressar quais as maiores lacunas identificadas em sua própria formação. Com isso, tentou-se observar o que diz Oliveira (2014), para quem

a concepção e prescrição do currículo da formação docente não faz sentido se dissociada da realidade do trabalho realizado pelo professor e, por isso, a voz dos professores deve ser ativa na elaboração de um currículo que lhes garanta um processo de desenvolvimento profissional (p. 18).

Destaca-se que, neste trabalho, seguindo Machado e Guimarães (2017), o currículo está sendo considerado como “um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas relevantes, por determinados sujeitos, para o desenvolvimento de atividades de ensino e da aprendizagem (...)” (p. 299). Nessa linha de pensamento a respeito do currículo para a formação de tutores, sobressai-se mais uma vez a visão de Oliveira (2014) para quem

a atividade docente requer conhecimentos e formação específica. Tal prática deveria ocorrer com exigências quanto a uma sólida formação teórico-prática, que consiste a apropriação de saberes didáticos e pedagógicos relacionados à área de atuação para que o professor se torne competente no ensino (p. 18).

Ao observar o conceito de currículo e a visão sobre a formação de docentes, a intenção com a última pergunta da pesquisa foi obter pontos comuns à maioria dos tutores e assim tentar construir uma proposta de um programa que melhor atenda às necessidades formativas dos tutores da EaD-Enfam e, até mesmo, fornecer subsídios para se elaborar, futuramente, uma sequência didática para a função de tutoria.

Essa questão está sendo considerada aqui como meio de se confirmar as competências consideradas relevantes ao desempenho do papel de tutor e que, ao mesmo tempo, atendam aos requisitos do modelo de cursos a distância desenvolvidos pela Escola Nacional para a formação de magistrados.

Novamente, como nas outras perguntas, as repostas emitidas destacaram a área de conhecimento tecnológico, e ainda mantiveram o foco em outras competências como: aplicação de metodologias ativas na EaD, técnicas motivacionais e pedagógicas, avaliação da aprendizagem, comunicação no meio virtual.

Figura 7: Conteúdos para a formação de tutores

Fonte: a autora

O grande destaque foi mesmo o uso da plataforma *on-line* seus recursos e suas ferramentas citados nas respostas a quase todas as perguntas feitas aos tutores. Isso demonstra uma preocupação em utilizar a tecnologia, uma vez que os cursos a distância dependem desse universo virtual e tecnológico para serem realizados. E pode significar, também, a demonstração de certa insegurança pela falta de domínio no uso desses recursos de forma condizente com o requerido pelo contexto da EaD.

Porém, as narrativas dos tutores deixam transparecer uma visão de utilização da tecnologia em uma perspectiva curricular tecnicista, com ênfase no objeto, ou seja, nas ferramentas como produtos a serem utilizados a qualquer custo, uma vez que estão disponíveis, e não como um elemento a serviço do processo de facilitação da aprendizagem do aluno a ser aplicado de acordo com os objetivos educacionais da formação.

Sobre essa visão acerca do uso dos recursos tecnológicos na EaD, considerada míope, Azevedo (2003) fez um alerta e a elencou como uma das maneiras de se anular um projeto de educação *on-line*. Assim, nos diz o autor:

“Não pergunte ‘quais os recursos mais adequados para atingir meus objetivos?’. Pergunte, sim, ‘onde posso aplicar este recurso fantástico de que tanto gosto’. Ponha como alvo sua própria expansão criativa e não perca tempo com essa coisa de procurar atingir objetivos. Aliás, esqueça objetivos. Mantenha sempre em mente os seus recursos tecnológicos preferidos e procure aplicá-los em todo lugar, sem se perguntar por coisas como adequação e necessidade. O que mais importa é sua realização pessoal, não a dos alunos e menos ainda a da sua instituição (p. 156).

É preciso, pois, desenvolver a competência tecnológica do tutor para que ele possa “utilizar, **de forma eficaz**, as novas tecnologias”. Além disso, ele “precisa adquirir confiança nos recursos tecnológicos, para que possa aplicá-los ao currículo do curso, quer seja presencial ou a distância” (Machado, 2017, p. 267).

O desenvolvimento da competência tecnológica é o caminho para que a tecnologia seja aplicada da melhor maneira possível nos cursos a distância, visando ao alcance dos objetivos de aprendizagem e não a simples utilização de um produto sem vinculação com o propósito estabelecido no planejamento do curso. Assim,

quando os docentes recebem bom treinamento e apoio para o ensino e a aprendizagem on-line, o resultado provável é o entusiasmo com as novas formas em que a tecnologia pode impactar o ensino e a aprendizagem” (PALLOFF e PRATT, 2013, p. 142).

Passando à questão da aplicação das metodologias ativas na EaD, tem-se a impressão de que os tutores ainda não compreendem o fundamento dessa forma de atuação e não percebem o modelo de cursos da Enfam como sendo essencialmente ativo ao ser baseado na colaboração, no estímulo ao pensamento crítico e na troca de experiências como forma de aprendizagem.

Ao que parece, os tutores estão em busca de manuais com roteiros e exemplos de como implementar atividades sem atentar para que elas tenham a necessária adequação aos objetivos do curso, tal qual percebido em relação aos recursos tecnológicos.

Sobre metodologias ativas, Filatro e Cavalcanti (2018) deixam clara a importância de o protagonismo do aluno ser considerado ao aplicarem-se “estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem”. Ou seja, “nos contextos em que são adotadas, o aprendiz é visto como sujeito ativo, que deve participar de forma intensa de seu processo de aprendizagem, enquanto reflete sobre aquilo que está fazendo” (p. 12).

Portanto, a essência é o protagonismo do aluno exercido ao ser inserido em um processo de ação-reflexão, para o qual as metodologias podem ser criadas ou adaptadas pelos próprios tutores. E essa é, exatamente, a perspectiva considerada nas diretrizes da Enfam e aquilo que se espera alcançar em seus cursos a distância ao ser adotado o modelo baseado em colaboração. Não se trata, pois, de simples movimentos ou práticas desprovidos de sentido ou de vinculação com os objetivos de aprendizagem.

É uma forma de ensinar que pressupõe a atividade dos alunos, em um sentido contrário ao de passividade (Mattar, 2017) e, para implementá-la, os tutores devem

planejar ações com base em sua criatividade e na clareza do que se quer alcançar com o curso, utilizando-se de modelos na medida exata de sua adequação com a proposta educacional e sempre com a capacidade de ajustá-los a esse propósito, se preciso for.

Esses são alguns dos indicadores de que a formação dos tutores precisa ser realizada de forma contínua para possibilitar a esses docentes a participação em ações formativas que os levem a conhecer não somente as inovações tecnológicas e metodológicas, mas, principalmente, como aplicá-las considerando sua adequação e sua real necessidade, para contribuir com o sentido e com a essência do ato de ensinar que, assim como disposto nas diretrizes pedagógicas da Enfam, significa promover discussões, apresentar problemas e desafiar os alunos, possibilitando a reelaboração de “conhecimentos e experiências anteriores, sejam eles conceitos científicos, conhecimentos cotidianos ou saberes tácitos” (Brasil, 2017). Ainda nesse sentido seguem as diretrizes:

Ensinar é planejar situações pelas quais o pensamento tenha liberdade para mover-se (...). É, pois, criar situações para que o aprendiz faça seu próprio percurso, no seu tempo e em todos os espaços, de modo a superar a autoridade do professor e construir sua autonomia.

Assim, para se chegar à essência do ato de ensinar a formação do tutor deve seguir o disposto na Resolução Enfam nº 2 de 2016 que assim dispõe: “a formação de formadores tem por objetivo desenvolver, continuamente, competências profissionais referentes à docência e à organização do trabalho pedagógico de formação de magistrados” (Brasil, 2016).

Resgata-se, neste momento, o conceito de tutor e quais suas atribuições para que fique clara a importância desse ator formador para a educação a distância de forma geral e, principalmente, para a EaD da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, que o definiu como docente responsável por orientar, avaliar e mediar o processo de aprendizagem. Para além dessas funções, tem-se aqui a concepção de que as atribuições do tutor são bem mais abrangentes, pois a

tutoria é muito mais que um aspecto estrutural e de apoio ao estudante. Pressupõe fluência tecnológica, orientação, acompanhamento pedagógico, monitoramento e avaliação. A tutoria é fundamental para que a mediação do processo ensino-aprendizagem ocorra de forma dialógico-problematizadora desdobrada em interatividade, interação, colaboração (autoria e coautoria) e autonomia (SCHNEIDER e MALLMANN, 2011, p. 3).

Dando seguimento ao que diz respeito às atribuições do tutor, a Resolução Enfam nº 1 diz de 2017, já citada, define que o tutor deve elaborar plano de tutoria; atualizar materiais didáticos; orientar atividades, esclarecer dúvidas, acompanhar a participação dos alunos; gerenciar as relações, estimular a cooperação, o pensamento crítico e a prática colaborativa; planejar atividades de aplicação do conteúdo; avaliar a aprendizagem ao longo do curso; e manter regularidade de acesso ao ambiente virtual.

E, tanto a literatura, quanto os tutores da Enfam, mencionam e definem, pelo menos em uma concepção teórica, sem significar, obrigatoriamente, a associação com a realidade da prática destes formadores, as seguintes características do papel de tutor: facilitador; mediador; motivador; orientador; avaliador do processo formativo. Além dessas, as características que o tutor deve lançar mão na tentativa de se obter sucesso na sua atividade foram:

- Ser comunicativo e se relacionar com base no diálogo;
- Agir de forma a apoiar o processo formativo do aluno e a fomentar a colaboração entre os alunos e entre estes e o próprio tutor;
- Estimular a troca de experiências entre os participantes; e
- Atuar como base na solidariedade em busca da compreensão das dificuldades dos alunos.

Como é perceptível, as características e as atribuições do tutor, por serem complexas e exigirem o desenvolvimento de competências em diversas áreas de conhecimento, requerem precisão e cuidado ao serem estabelecidas. Além disso, “a reflexão e discussão sobre as atribuições do tutor são essenciais para uma melhor compreensão e valorização deste profissional na EaD” (Schneider e Mallmann, 2011, p. 3), e para conscientizar-se do seu verdadeiro papel enquanto formador nessa modalidade.

Ao se analisarem a literatura, a concepção dos tutores colaboradores deste trabalho, os normativos e a prática da tutoria na Enfam, demonstrada na análise da atuação dos 4 tutores feita no capítulo II, percebe-se a importância de se definir clara e precisamente o papel do tutor, tanto para a formação de sua identidade profissional, quanto para o desenvolvimento de suas competências, no contexto da magistratura, uma vez que existe, nessas três fontes de consulta, uma variedade de posições acerca do que é ser tutor, da natureza de sua atuação e da abrangência de suas atividades.

Um indicativo dessa variedade, por exemplo, é o fato de os normativos da Escola não mencionarem nada a respeito da ação do tutor com base no uso correto das tecnologias para a modalidade a distância, na inovação e criatividade; na empatia; na comunicação efetiva com aluno e equipe técnica e pedagógica; na flexibilidade para o trabalho em equipe. As normas, bem como os próprios tutores, tampouco destacam a necessidade de atuação do tutor nos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação para além da área pedagógica, deixando de tratar (e de citar, no caso dos tutores) a necessidade do envolvimento do tutor em questões de gerenciamento, por exemplo.

Assim, para fundamentar a elaboração de uma proposta inicial de um currículo para a formação, com indicação de componentes curriculares adequados ao perfil do público-alvo da Enfam e ao contexto da magistratura, além dos relatos dos sujeitos colaboradores da presente pesquisa e do disposto na literatura, foi considerada, também, a forma de organização das competências do tutor, apresentada na matriz de competências para a educação a distância da ABED, trazida no capítulo I.

Nessa matriz, as competências estão divididas em 4 áreas de conhecimento: pedagógica, comunicacional, tecnológica e gerencial, a serem aplicadas nos processos de trabalho de planejamento, desenvolvimento e avaliação de cursos a distância.

Essas 4 áreas de conhecimento exigem dos tutores saberes específicos. Assim como Machado (2017), acredita-se “que os professores produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas” e, como consequência, sobre suas necessidades específicas de aperfeiçoamento.

Portanto, os tutores da Enfam estão aptos a indicarem os componentes curriculares para sua formação, porém para que seja possível uma formação mais adequada ao que a Escola pretende em termos da qualidade em cursos a distância, alguns elementos definidores da atividade de tutoria presentes na ABED foram somados aos anseios dos tutores para auxiliar na formatação da formação.

Dessa forma, na tentativa de se estabelecer uma visão única do que é ser tutor na Escola e do que é necessário à sua formação, foram trazidos para a proposta os saberes necessários ao desenvolvimento do tutor enquanto docente da EaD-Enfam. Para isso, manteve-se o foco nas lacunas, identificadas nos relatos dos colaboradores da pesquisa, entre a sua visão da tutoria e suas necessidades em termos de formação e o que se espera do tutor na realidade da educação a distância na Escola Nacional.

Para a Enfam, o tutor é o professor na EaD. Acredita-se, com base em Pacheco *apud* Machado (2016), “que ser professor é viver na complexidade, no desafio constante da melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante que a sociedade do conhecimento lhe coloca” (p. 301).

Diante do exposto, organizou-se o quadro 5 com sugestões de componentes curriculares para um programa de formação de tutores no contexto da magistratura, acreditando-se na formação como uma estratégia capaz de auxiliar o professor-tutor a lidar, de forma cada vez melhor, no cenário da EaD, sempre complexo e em evolução:

Quadro 6: Componentes curriculares para a formação de tutores

Áreas de Conhecimento	Competência	Componente Curricular
P E D A G Ó G I C A	Analisar o contexto do curso e todos os seus componentes, de modo a conhecer com profundidade os objetivos, os conteúdos, recursos de ensino e atividades a serem realizadas.	Teorias de aprendizagem; Mediação pedagógica; Didática e prática de ensino na EaD; Avaliação de ensino e de aprendizagem; Planejamento de ensino; Metodologias na EaD; Modelos de EaD; Histórico da EaD; Atuação do tutor em cursos a distância.
	Acompanhar a aprendizagem dos educandos, indicando de forma personalizada os pontos fortes e fracos na avaliação da aprendizagem, sugerindo estratégias para consolidar o que foi aprendido e/ou para superar as dificuldades encontradas.	
	Promover atendimento personalizado dos educandos selecionando as melhores estratégias para realizar o atendimento, visando a satisfação e a permanência de cada um deles no curso.	
	Planejar o atendimento aos educandos de acordo com a proposta educacional do curso respeitando suas características, integrando objetivos e conteúdos de aprendizagem, a partir de princípios de flexibilidade e interatividade.	
	Registrar o acompanhamento dos educandos, de forma a subsidiar tomadas de decisão acerca da adequação das atividades, metodologias, e recursos utilizados	
	Orientar os educandos, facilitando a aprendizagem por meio do diálogo, do compartilhamento de experiências e da colaboração.	
	Comunicar-se com os educandos de forma empática, respeitosa e acolhedora	
	Selecionar e ou preparar recursos educativos e atividades para atender às dificuldades específicas apresentadas pelos educandos, em colaboração com a equipe pedagógica.	

	<p>Propor ações junto aos educandos que permitam concretizar uma atitude formadora do espírito crítico, de solução de problemas, de discriminação entre informações essenciais e triviais, estimulando a pesquisa e a autonomia.</p> <p>Avaliar o desempenho dos educandos no curso.</p>	
C O M U N I C A C I O N A L	Planejar ações para estimular participação dos educandos, a aprendizagem colaborativa com a interação entre eles, a busca e o compartilhamento de diversas fontes de informações na construção do conhecimento.	<p>Caracterização do público;</p> <p>Uso das redes sociais na EaD;</p> <p>Comunicação em diversos recursos tecnológicos;</p> <p>Comunidades virtuais de aprendizagem;</p> <p>Cooperação, interação e colaboração na EaD;</p> <p>Empatia nas relações;</p> <p>Mediação de conflitos;</p> <p>Aspectos psicológicos nos processos educacionais.</p>
	Pesquisar o perfil dos educandos - habilidades de comunicação, atitudes, nível de conhecimentos e posição sociocultural - para facilitar o relacionamento e a interação.	
	Interagir com os educandos, respondendo de forma personalizada e imediata de todas as dúvidas, comunicando-se de forma clara e precisa, estimulando-os a desenvolver o raciocínio.	
	Avaliar o desenvolvimento do curso em relação ao processo comunicacional contemplando as interações educador/educando, educando/educando.	
	Estimular os educandos a interagir, a desenvolver atividades colaborativas, a discutir suas dúvidas e questionamentos, compartilhando diversas fontes de informações para a construção do conhecimento.	
	Mediar os conflitos entre os educandos, com base no respeito, no diálogo e com foco na solução dos problemas	
	Adequar as orientações e os recursos educacionais complementares às linguagens dos meios de comunicação utilizados e às características dos educandos.	
	Comunicar-se buscando a criação de vínculos com os educandos favorecendo o sentimento de pertencimento de cada um ao grupo, aumentando a autoestima e a valorização da permanência no curso.	
T E C N O L Ó G I	Conhecer o funcionamento de todos os recursos e ou suportes tecnológicos previstos para as atividades do curso subsidiando os responsáveis na tomada de decisões para a correção de eventuais problemas.	<p>Tecnologias e sua aplicação na EaD;</p> <p>Criatividade e Inovação no uso das tecnologias;</p>
	Orientar os educandos quanto aos recursos e suportes tecnológicos do curso, facilitando o uso de tecnologias.	
	Avaliar a tecnologia usada, sua adequação e funcionamento.	

C A	Identificar os problemas tecnológicos enfrentados pelos educandos e mediar as soluções junto a equipe de suporte	Técnicas de produção de materiais;
	Garantir o acesso permanente dos educandos aos recursos de aprendizagem propostos.	Ambientes Virtuais de Aprendizagem.
	Atualizar-se acompanhando o surgimento de novas tecnologias e as estratégias de sua utilização.	
G E R E N C I A L	Desenvolver formas de registro e acompanhamento dos cursos conforme os critérios estabelecidos com a equipe pedagógica.	Trabalho em equipe; Gestão do tempo, organização e disciplina; Relacionamento interpessoal; Negociação; Técnicas de planejamento e gestão (visão sistêmica); Avaliação de resultados e de reação; Tecnologias aplicadas à gestão do tempo e de processos; Liderança.
	Registrar os problemas frequentes e/ou emergenciais no curso, orientando a realização das correções que possibilitem a continuidade das atividades educacionais.	
	Gerenciar o tempo de atendimento direto aos alunos.	
	Informar os resultados do curso para os públicos envolvidos fornecendo subsídios para a tomada de decisões pelos responsáveis, visando a melhoria contínua.	
	Avaliar o processo comunicacional do curso.	
	Avaliar o desenvolvimento do curso em relação à aprendizagem dos educandos, qualidade do projeto pedagógico, recursos educacionais complementares e o desempenho da própria mediação educacional.	
	Demonstrar habilidade em trabalhar em equipe, com vistas ao bom desenvolvimento do curso.	
	Comunicar-se de forma clara e precisa com a equipe pedagógica, equipe técnica e com outros tutores a fim de organizar sua atuação durante as fases de realização do curso.	
	Organizar-se e disciplinar-se para a realização do curso, considerando a carga horária, a quantidade de alunos a serem acompanhados e suas características.	
	Detectar problemas e tomar decisões de forma a trazer soluções tempestivas e adequadas.	
	Estabelecer relacionamento interpessoal de forma respeitosa e empática.	
	Gerenciar o tempo de forma a cumprir suas atividades dentro dos prazos estabelecidos.	

	Ter visão do processo de realização de cursos a distância como um todo (visão sistêmica).	
--	---	--

Fonte: a autora, com base na matriz competências para a educação a distância – matrizes e referenciais teóricos (ABED, 2012)

Com base em Machado (2016), destaca-se que a proposição desses elementos para a composição curricular de um programa de formação de tutores não pretende fixar um modelo, e, sim, “flexibilizar e dinamizar” (p. 306) a organização do processo de formação, para que seja possível analisar e planejar cursos direcionados ao público identificado nesta pesquisa, já que “um currículo para a formação de professores demanda necessariamente uma reflexão sobre a formação e a prática docente” (p. 307).

Os componentes curriculares presentes na tabela foram sugeridos levando-se em conta as competências definidas para cada área de conhecimento, considerando a realidade observada na educação a distância realizada pela Escola Nacional, e ouvindo aqueles que desempenham a função específica de tutoria, pois segundo Tardif *apud* Oliveira (2014),

“o currículo para o desenvolvimento profissional dos professores não faz sentido dissociado dos saberes docentes - aqueles que são acionados para direcionar a prática pedagógica e que podem ser de diversos tipos: disciplinares, curriculares, profissionais e da experiência (p. 23).

Porém, esses elementos, como não são taxativos, podem, para que se ajustem ainda mais à realidade da Enfam, ser agregados ao currículo do programa de formação de formadores já realizado pela Escola, ou complementados por outros elementos já inseridos nesse mesmo programa, pois essa “formação deve ser desenvolvida com ênfase em componentes curriculares que oportunizem ao professor desenvolver competências para atuar (...) no intento de promover mudanças, transformações (...)” (Oliveira, 2014, p. 95).

Entende-se, portanto, que as mudanças e transformações na atuação dos formadores tutores da Escola Nacional somente será possível a partir das mudanças em sua formação, para que esta seja capaz de auxiliá-lo na compreensão de todos os níveis de competências exigidas para a execução da tutoria na EaD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após alguns anos de trabalho com a organização e realização de cursos a distância, e depois de pesquisar sobre a atuação do tutor e sobre a importância de seu papel na EaD, apresentam-se algumas considerações julgadas essenciais para o sucesso dessa modalidade no Poder Judiciário, no que se refere ao contexto da magistratura.

Ao se abordarem as características e as competências do tutor, ficou explicitado como é complexa a tarefa do docente de cursos a distância e como essa função precisa ser melhor definida diante da expansão da EaD no cenário educacional analisado, que exige, conseqüentemente, maior utilização dos serviços desse profissional.

Foi uma grata surpresa perceber que os tutores da Enfam possuem a consciência de como devem atuar em ações formativas na EaD, isto é, como facilitadores, motivadores e mediadores da aprendizagem. Essa é a mesma linha de atuação defendida na literatura específica da área, que determina como deve ser desempenhado o papel de tutor.

Porém, preocupa o fato de eles não se perceberem como avaliadores e como gestores do processo de realização dos cursos, dando a ideia de que não estão considerando as atividades de avaliação e gerenciamento como parte de suas ações o que pode leva-los a não se preparem, de maneira adequada, para o exercício dessas tarefas.

É por isso que se volta a afirmar o quanto é importante para uma instituição de ensino que trabalha com a educação a distância (como é o caso da Enfam) definir em seus normativos qual o real papel do tutor e como ele deve ser desempenhado, e também auxiliar seus tutores no desenvolvimento de todas as características e competências inerentes ao seu perfil profissional capazes de possibilitar o alcance do ideal definido em suas próprias diretrizes.

A partir desse desenvolvimento, será possível vencer alguns dos desafios enfrentados por quem passa a atuar no mundo virtual da EaD. Esses desafios foram bem definidos pelos tutores da Enfam e estão também muito similares aos desafios previstos por quem escreve sobre a modalidade.

Ver a preocupação desses tutores em relação à participação do aluno e a como fazer para que ela se torne mais efetiva foi avaliado como sendo um bom sinal para a implementação de ações de formação que os auxiliem a encontrar caminhos para construir uma relação de maior proximidade com seus estudantes, no sentido de promover certo

envolvimento entre alunos e tutores, criando verdadeiras comunidades de aprendizagem, requeridas para o desenvolvimento de competências complexas como as exigidas para o desempenho do magistrado.

Com a preocupação em engajar o aluno nas atividades do curso (e com o reconhecimento de que não se sabe como engajá-lo), será possível, também, a partir da proposição de ações em que esse aluno seja o protagonista e o responsável direto por seu próprio aprendizado, vivenciar situações em que será necessário direcioná-lo a uma atuação mais colaborativa e de compartilhamento de experiências entre seus pares, pois dele também depende o aprendizado em comunidade. Essa mudança pode ocorrer quando “os alunos se tornam mais empoderados e descobrem que a aprendizagem em um curso *on-line* advém de outros estudantes, e não somente da interação com o instrutor” (Palloff e Pratt, 2013, p. 143).

Constatar a falta de engajamento e de iniciativa do aluno da EaD-Enfam, principalmente na formação continuada, gerou incertezas acerca de quais as condições específicas, para além da atuação do tutor como orientador e do desenvolvimento de competências úteis ao trabalho do magistrado, devem ser consideradas durante o planejamento de cursos a distância que levariam a uma melhor participação.

Diante das incertezas, a análise do perfil do aluno feita nesse trabalho de pesquisa levou a algumas características capazes de melhor orientar o planejamento de cursos para que não seja atribuída, exclusivamente, ao tutor a responsabilidade pela participação do aluno. Mas, uma questão ainda fica sem resposta diante dos índices de evasão e do comportamento adotado por grande parte dos alunos: será que o magistrado está mesmo disposto a fazer cursos a distância baseados na interação (que requer envolvimento), no compartilhamento de experiências e na colaboração entre seus pares?

Para transformar essa cultura da passividade e torna-la ativa, dinâmica e colaborativa, entra em cena o tutor. Ele é um dos atores principais dessa mudança tão necessária ao desenvolvimento de cursos que atendam às necessidades de seus alunos.

Por isso, se faz necessária a formação deste profissional para que ele, entre outras ações, seja capaz de identificar quais as demandas de seu público-alvo, de ajustar recursos e metodologias às características identificadas e para que se torne possível gerar um envolvimento entre todos os participantes de um curso a distância em prol da facilitação da aprendizagem mais significativa, conquistada com mais participação e empenho, pois:

O entusiasmo resultante em relação aos auxílios à aprendizagem estimula novas abordagens criativas para o ensino on-line e demonstra que pode haver, e na verdade há, um instrutor on-line excelente (PALLOFF e PRATT, 2013, p. 144).

Finaliza-se este trabalho com a esperança de que, ao identificar o comportamento do aluno da EaD-Enfam, a forma de atuação do tutor Enfam, suas competências e as características de seu papel, além das necessidades de sua formação com o indicativo de elementos curriculares, presumivelmente, capazes de atendê-las, seja possível o desenvolvimento das competências do tutor visando ao desempenho da atividade de tutoria como um dos elementos capazes de subsidiar a qualidade da Educação a Distância no Poder Judiciário.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Wilson. *Como detonar com um projeto de educação online. Educação Online – teorias, práticas, legislação, formação corporativa.* (org.) Marco Silva. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – ABED. *Censo EaD. Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil.* 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1449/2017/09/censoeadbr_-_2016/2017. Acesso em: 15 set. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – ABED. *Competências para educação a distância: matrizes e referenciais teóricos.* 2012. Disponível em: http://www.abed.org.br/documentos/Competencias_Final_Ago2012.pdf. Acesso em: 13 fev. 2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo. Tradução: Luís Augusto Pinheiro.* São Paulo: Edições 70, 2016.

BESSA, Dayane Verginia Batista. *A importância da mediação ao pensar um novo modelo de tutoria.* Dissertação (Mestrado em metodologias para o ensino de linguagens e suas tecnologias) – UNOPAR. Londrina, 2017, p. 94.

BRANDÃO, Hugo Pena. *Mapeamento de competências: ferramentas, exercícios e aplicações em gestão de pessoas.* 2. ed. São Paulo: Atlas, 2018, p. 182.

BRASIL. Imprensa Nacional. **Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do-1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (Enfam). **Institucional, 2018.** Página inicial. Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/institucional/idealizador-da-escola/>. Acesso em: 13 jul. 2018.

BRASIL. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (Enfam). **Ensino, 2018.** Página inicial. Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/ensino/programas-de-fomacao/formacao-de-formadores/>. Acesso em: 13 jul. 2018.

BRASIL. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (Enfam). **Resolução ENFAM nº 2, de 8 de junho de 2016.** Dispõe sobre os programas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados e regulamenta os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento de magistrados e de formadores.

Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/institucional/legislacao/resolucoes-da-enfam/>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (Enfam). **Resolução ENFAM nº 7, de 7 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira – Enfam. Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/institucional/legislacao/resolucoes-da-enfam/>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (Enfam). **Resolução ENFAM nº 1, de 13 de março de 2017**. Disciplina a contratação e a retribuição financeira pelo exercício de atividade docente e pela participação em banca examinadora ou comissão de concurso para o ingresso na carreira da magistratura. Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/institucional/legislacao/resolucoes-da-enfam/>. Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados. **Regimento Interno de 8 de agosto de 2013**. Disponível em: http://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2016/06/Regimento-interno_miolo_portal.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados. **Portaria Enfam nº 8 de 24 de agosto de 2018**. Dispõe sobre a participação de magistrados, servidores e demais profissionais nas ações formativas promovidas pela Enfam. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/124750/Prt_8_enfam_2018.pdf. Acesso em: 7 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional De Justiça. **Resolução n. 192 de 8 de maio de 2014**. Dispõe sobre a política de formação e aperfeiçoamento dos servidores do Poder Judiciário. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/atos-normativos?documento=2012>. Acesso em: 14 jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional De Justiça. **Resolução n. 159 de 12 de novembro de 2012**. Dispõe sobre as diretrizes administrativas e financeiras para a formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/atos-normativos?documento=972>. Acesso em: 13 jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional De Justiça. **Quem somos, 2018**. Página inicial. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/sobre-o-cnj/quem-somos-visitas-e-contatos>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional De Justiça. **Perfil Sociodemográfico dos Magistrados Brasileiros 2018**. Página inicial. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2018/09/49b47a6cf9185359256c22766d5076eb.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2018.

CASALETTI, Bárbara Burgardt. *A constituição do docente online em um contexto de educação corporativa*. Dissertação (Mestrado em educação) – PUCRS. Porto Alegre, 2012, p. 140.

CORDEIRO, João. *Accountability – a evolução da responsabilidade pessoal*. São Paulo, SP.: Évora, 2013.

ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. *Conhecimentos revelados por tutores em um curso de formação continuada para professores de matemática na modalidade a distância*. Tese (Doutorado em educação matemática) – PUCSP. São Paulo, 2015, p. 170.

FAVERO, Rute Vera Maria. *Dialogar ou evadir: eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância*. Dissertação (Mestrado em educação) – UFRGS. Porto Alegre, 2006, p.167. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14846/000669958.pdf?sequence=> Acesso em: 10 jan. 2019.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. *Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa*. 1. ed. São Paulo-SP: Saraiva Educação, 2018.

FRANÇA, Geysa de. *Formação de professores tutores para a docência online: a UFJF em perspectiva*. Dissertação (Mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública) – UFJF. Juiz de Fora, 2015, p. 159.

GIMENES, Olíria Mendes. *Atividades didático-pedagógicas dos tutores no sistema UAB: uma contribuição por meio de matriz de atribuições para a criação de cursos de formação de tutores*. Tese (Doutorado em educação) – USP. São Paulo, 2016, p. 295.

GONZALES, Mathias. *Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância*. São Paulo: Avercamp Editora. 2005, p. 91.

GUIMARÃES, Beatriz Vieira. *Tutoria em Educação a Distância: papéis, formações e percepções*. Dissertação (Mestrado em letras e ciências humanas) – UNIGRANRIO. Duque de Caxias, 2015, p. 131.

HACK, Josias Ricardo. Introdução à educação a distância. disponível em: <https://uab.ufsc.br/portugues/files/2012/04/livro-introdu%C3%A7%C3%A3o-a-EAD.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019

HICKS, Margaret. *Formação de Professores e Apoio ao Corpo Docente. Educação a Distância Online: construindo uma agenda de pesquisa*. Olaf Zawacki-Richter, Terry Anderson (org.). São Paulo: Artesanato Educacional, 2015, p. 522.

JUNIOR, Celso Pinto Soares. *A tutoria nos cursos de licenciatura a distância: saberes docentes e a formação continuada*. Dissertação (Mestrado profissional em ensino e ciências) – UEG. Anápolis, 2017, p. 96.

KAMPFF, Adriana Justin Cerqueira. ***Engagement na educação superior***. Miguel B. Zabalza, Manuir Mentges, Maria Inês Côrte Vitória (org.). Porto Alegre: Edipucrs, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. ***Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias***. Cadernos pedagogia universitária – USP. São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_7_PAE.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

LE BOTERF, G. ***Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar. Pessoal***, v. 1, n. 1, p. 60-63, 2006. Reflexão RH. Disponível em: <http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

MACHADO, Liliane Campos; GUIMARÃES, Selva. ***Professores formadores de professores: um estudo em cursos de licenciatura em história e pedagogia. Formação e desenvolvimento profissional em educação***. Isabel Maria Sabino de Farias, Silvia Maria Nóbrega-Therrien, Lélia Cristina Silveira de Moraes (orgs.). São Luis: EDUFMA, 2017.

MACHADO, Liliane Campos. ***Ser Professor Formador de Professores a Distância: perspectivas constitutivas***. In: ***Revista Diálogo Educacional***. Vol 17, PUCPR, 2017, p. 251 - 270. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=16539&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 10 jun. 2019

MACHADO, Liliane Campos. ***(Re)configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações***. In: ***Revista do Centro de Educação***. Vol 41, UFSM, 2016, p. 297 - 309. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15079>. Acesso em: 10 jun. 2019

MATTAR, João. ***Tutoria e Interação em Educação a Distância***. São Paulo: Cengage Learning, 2012, p. 207.

MATTAR, J. ***Metodologias ativas para a educação presencial blended e a distância***. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MELLO, Luci Ferraz de. ***Educomunicação na educação a distância: o diálogo a partir das mediações do tutor***. Dissertação (Mestrado em ciência da comunicação) – USP. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-23092011-193425/pt-br.php>

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. ***Educação a distância uma visão integrada***. 1. ed. São Paulo, SP.: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. ***Novas tecnologias e mediação pedagógica***. 21. ed. São Paulo, SP.: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. ***Contribuições para uma pedagogia da educação online***, Marco Silva (org.). São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 39-50.

MORAN, J. M. Falando sobre o Futuro da Escola e a Escola do Futuro. Disponível em: <http://consultoriaprimeirainfancia.com/entrevista-com-jose-moran-falando-sobre-o-futuro-da-escola-e-a-escola-do-futuro/>. Acesso em: 06 jun. 2019.

MONTES, Marta Teixeira do Amaral. *Aucopre – uma metodologia ativa para o trabalho didático nos fóruns de discussão*. 1. ed. Curitiba, PR.: Appris, 2017.

MONTES, Marta Teixeira do Amaral. *Aprendizagem colaborativa e docência online*. 1. ed. Curitiba, PR.: Appris, 2016.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. *Aprendizagem baseada em problemas – ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem*. 1. ed. São Paulo, SP.: Cengage Learning, 2015.

NALINI, José Renato. *O desafio de criar juízes*. In: ALMEIDA, José Maurício Pinto de; LEARDINI, Márcia (coordenadores). *Recrutamento e Formação de magistrados no Brasil*. Curitiba: Juruá, 2007, p. 248.

NETO, Antônio Simão. *Cenários e modalidades da EaD*. Curitiba, PR: IESDE Brasil. 2012. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=r_Ku_V7pCmkC&pg=PA72&dq=autoinstrucional&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiXhvWEgcviAhVmGrkGHaw3DT0Q6AEILDAA#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 2 jun. 2019.

OLIVEIRA, Marizete da Silva. *Formação docente no âmbito da magistratura: um debate curricular*. Dissertação (Mestrado em educação) – UnB. Brasília, 2014. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17066/1/2014_MarizetedaSilvaOliveira.pdf. Acesso em 13 jan. 2019.

OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. *Desafio para EaD – como fazer emergir a colaboração e a cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? Educação Online*. (org.) Marco Silva. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PALERMO, Roberta Rossi Oliveira. *Formação e identidade do professor tutor no ensino superior na modalidade a distância: a produção de teses e dissertações brasileiras na área de educação (2001-2010)*. Dissertação (Mestrado em educação) – PUCSP. São Paulo, 2013, p. 131.

PALERMO, Roberta Rossi Oliveira. *Os saberes e as práticas docentes do professor tutor no ensino superior na educação a distância*. Tese (Doutorado em educação: história, política, sociedade) – PUCSP. São Paulo, 2018, p. 221.

PALLOF, Rena M; PRATT, Keith. *O instrutor Online: estratégias para a excelência profissional*. Porto Alegre: Penso, 2013.

PALLOF, Rena M; PRATT, Keith. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALLOF, Rena M; PRATT, Keith. *Lições de sala de aula virtual: as realidades do ensino on-line*. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

PALLOF, Rena M; PRATT, Keith. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Porto Alegre: Artmed. 2002.

RICIERI, Marilucia. *A formação de tutores e sua atuação na educação a distância: a realidade do curso de tecnologias assistivas, projetos e acessibilidade*. Dissertação (Mestrado em educação) – UNOESTE. Presidente Prudente, 2013, p. 126.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SARTORI, Ademilde; ROESLER, Jucimara. *Educação Superior a Distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e online*. Tubarão: Editora Unisul, 2005, p. 168.

SCHNEIDER, Daisy; SILVA, Ketia Kellen Araujo; BEHAR, Patrícia Alejandra. *Competências em Educação a Distância*. (org.) Patrícia Alejandra Behar. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 312.

SCHNEIDER, Daniele da Rocha; MALLMANN, Elena Maria. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/111.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SILVA, Marco. *Educação Online – teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. (org.) Marco Silva. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 512.

SILVA, Marco. *Formação de professores para docência online*. (org.) Marco Silva. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, P. C. D.; SHITSUKA, R; PASCHOAL, P. A. G. *Afetividade nas interações em AVA: um estudo sobre a interação na educação a distância*. In: *Revista brasileira de Aprendizagem aberta e a distância (RBAAD)*. Vol 14, ABED, 2015, p. 11 - 20.

SOUSA, Vânia Maria Cavalcante de. *Formação pedagógica de tutores para o ensino a distância – EaD na universidade estadual do Ceará – UECE*. Dissertação (Mestrado em ensino na saúde) – UECE. Fortaleza, 2017, p. 98.

The Commonwealth of Learning – COL. Tutoria no Ead: um manual para tutores. 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/col/tutoriaead.pdf>. Acesso em 14 out. 2018.

TENÓRIO, André; TELES, Aline; TENÓRIO, Thaís. *Levantamento de competências pedagógicas necessárias a tutores da educação a distância*. Disponível em:

<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/13842/13574>. Acesso em 13 jan. 2019.

TELES, Lucio França; ZIM, Aline Stefânia; ARAÚJO, Romes Heriberto de. *Análise de indicadores de participação online no programa PEDEAD. Pedagogia presencial e online: uma experiência de formação docente*. COUTINHO, Laura Maria, TELES, Lucio França (org.). Brasília: Editora UnB, 2014.

TORRES, Marriot P. L. “*A Aprendizagem Colaborativa no Laboratório on line de Aprendizagem (LOLA)*”, in: *Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais*, eds., Lynn Alves Edmea Santos (Rio de Janeiro: E-papers, 2006), 161- 181.

VOLPATO, Gillian Mariana Luciano. *A formação continuada dos tutores a distância nos cursos de graduação a distância da UFJF*. Dissertação (Mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública) – UFJF, Juiz de Fora, 2017, p. 195.

WOODLEY, Alan; SIMPSON, Ormond. *Evasão: o elefante na sala*. In: RICHTER, Olaf Zawacki; ANDERSON, Terry (org.). *Educação a distância online construindo uma agenda de pesquisa*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015, p. 522.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Pesquisa Formação de Tutores

Tutores EaD-Enfam, com essa pesquisa intenciono reunir informações para subsidiar a realização da minha dissertação de mestrado, que está voltada à atividade de tutoria. Também procuro levantar dados que me auxiliarão no trabalho de orientação e apoio ao formador-tutor. Suas respostas são muito importantes e me ajudarão a produzir um trabalho voltado ao contexto de atuação do tutor em cursos voltados para a Magistratura. Por isso, conto com seu apoio e participação. O seu nome está sendo solicitado com o intuito de identificá-lo, porém os seus dados de identificação não serão divulgados. Agradeço, desde já, por sua colaboração!!!

Atenciosamente,

Daniella Cabeceira.

**Required*

1. Email *address* *
2. Nome Completo *
3. Área de atuação *
4. Você também é formador da educação presencial? *
5. Como se tornou tutor? *
6. Há quanto tempo você é tutor? *
7. Para você, o que é ser tutor? *
8. Na sua opinião, quais as competências profissionais devem ser requeridas do tutor? *
9. Para você, o que é e como deve se dar a relação tutor-aluno? *
10. Quais possibilidades você identifica na atuação como tutor? *
11. Para você, quais os desafios de ser tutor? *
12. Se você atuasse como formador de tutores, o que e como faria? *
13. Quais conteúdos você escolheria para um programa de formação de tutores? *